

“Unnskyld lærer, vi har historie nå...”

**En kasusstudie av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt i skriving i
videregående skole, med fokus på elevtekster.**

Siri Gran Østern



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Lektor- adjunktprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Sammendrag

Den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, med de grunnleggende ferdighetene som basis bringer noe helt nytt inn i de ulike skolefagene. Skrivning er ikke lenger bare norsklærerens domene, denne ferdigheten skal, sammen med de andre fire, inngå i alle fag. I historie, matte og til og med kroppsøving skal elevene produsere skriftlig tekster, og lære å bruke skrivning som et læringsverktøy. I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i en mulighet den nye læreplanen åpner for, nemlig muligheten for større tverrfaglig samarbeid mellom fagene. Jeg gjør en kvalitativ casestudie av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt mellom norsk og historie. Jeg legger vekt på to aspekter ved dette samarbeidsprosjektet. Skrivning på tvers av fag og bruk av kilder. Begge disse aspektene er områder det finnes lite tidligere forskning på. Jeg har derfor valgt et empirisk utgangspunkt. Studien kan knyttes opp mot teorier om skrive for å lære og å lære å skrive (*Writing Across the Curriculum* og *Writing in the Disciplines*)

Den overordnede problemstillingen min er: Hvilke utfordringer møter elevene når de skal skrive tverrfaglige tekster i norsk og historie? For å svare på dette undersøker jeg konkret tre forskningsspørsmål med utgangspunkt i elevtekstene: Hvordan blir innholdet når elevene kopler norsk og historie sammen i en og samme tekst? Hva er det som karakteriserer tekstene, med hensyn på sjanger og stil når norsk og historie koples sammen i en og samme tekst? Hvordan håndterer elevene kildebruk?

Teksttolkning er den metoden jeg primært har brukt for å gi svar på forskningsspørsmålene og problemstilling. I tillegg har jeg observert hva som foregikk i klasserommet i forbindelse med samarbeidsprosjektet, deltatt på felles skrivemøter på skolen, og hatt samtaler med lærerne. Dette er for å få en mest mulig kunnskap om konteksten tekstene ble produsert i.

Gjennom studiet av tekstene gjorde jeg flere funn. De viktigste er at de fleste av elevene taklet utfordringene med å kople sammen de to fagene på en god måte, de viste en god forståelse av sjangeren og hadde en gjennomgående stil ved at tema, problemstilling, innhold og stil var enhetlig. Elevene behersket bruk av kilder relativt godt, både når det gjaldt når og hvordan de skulle referere til kildene. Dette er imidlertid noe som krever stadig repetering for at kunnskapen skal holdes ved like.

Det tverrfaglige aspektet og fokuset på kilder kan sies å ha forberedt elevene på høyere utdanning og yrkesliv. Tverrfaglighet kan ha bidratt blant annet til å åpne for at elevene ser at det lærer i ett fag kan dra nytte av i et annet. Håndtering av kilder er et viktig aspekt ved akademisk skriving, og også særlig aktuelt i dagens informasjonssamfunn.

Forord

”100 sider!” utbrøt en av elevene da jeg første gang var i klassen som forsker/masterstudent og fortalte om oppgaven jeg skulle skrive. Det var uendelig mye for dem, og jeg må innrømme at jeg selv, i likhet med elevene har himlet med øynene av tanken på mengden arbeid som lå foran meg. Senere har det i tillegg også blitt hodekløing og neglspising men selvfølgelig også hjertebank, lykkerus og gledesårer. Uansett, siste punktum er satt, og tro det eller ei mine kjære elever, nesten 100 sider har det blitt. Men de har ikke dukket opp av seg selv, og det er mange som fortjener en takk.

Tusen takk til mine gode venner som bokstavelig talt har dratt meg ut av lesesalen og påtvunget meg et sosialt avbrekk nå og da.

Takk til mamma, pappa, søster og bror for nødhjelp og apanasje.

Takk til Frøydís for skyss, oppmuntring og de ”kultne” kommentarene som var så verdifulle.

Sist, men ikke minst tusen takk til de ivrige og flinke elvene som tok meg så godt imot, som syns det var spennende å ”bli forsket på”. Og til de meget dyktige og hardtarbeidende lærerne som lot meg være en del av deres hverdag.

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	7
1.2 AVGRENSING	10
1.3 AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	10
2. TEORI.....	11
2.1 TIDLIGERE FORSKNING.....	11
2.2 SKRIVETEORI	12
2.3 SKRIVINGENS FUNKSJON; SOM PROSESS OG PRODUKT	15
3. METODE OG MATERIALE	18
3.1 VALG AV TILNÆRMING OG METODE	18
3.2 FRAMGANGSMÅTE	19
3.3 MIN ROLLE SOM FORSKER: OBSERVATØR OG TEKSTTOLKER.....	20
3.4 MATERIALE.....	22
4. NÆRMERE BESKRIVELSE AV DET TVERRFAGLIGE PROSJEKTET.....	25
4.1 EN DEL AV FAGER.....	25
4.2 MITT PROSJEKT - VEIEN MOT AKADEMISK SKRIVING.....	27
4.2.1 Første steg: Kartlegging av terrenget.....	28
4.2.2 Andre steg: prøve selv.....	29
4.2.3 Tredje steg: øvelse gjør mester.....	31

4.2.4	<i>Fjerde steg: den store styrkeprøven</i>	31
4.2.5	<i>Oppsummering</i>	34
5.	HVA SIER TEKSTENE? RESULTAT OG DRØFTING	35
5.1	TVERRFAGLIG PÅVIRKNING	35
5.1.1	<i>Norsk v.s historie</i>	35
5.1.2	<i>Hvordan koples innholdet i en tverrfaglig tekst?</i>	43
5.1.3	<i>Hva karakteriserer sjanger og stil?</i>	54
5.2	HVORDAN HÅNTERER ELEVENE KILDEBRUK?	62
5.2.1	<i>Når henviser elevene til kilden?</i>	62
5.2.2	<i>Hvordan henviser elevene til kilder?</i>	66
5.3	OPPSUMMERING	77
6.	AVSLUTTENDE DISKUSJON	79
7.	KONKLUSJON	84
	LITTERATUR	85
	Vedlegg 1: Informert samtykke	
	Vedlegg 2: Oppgavetekst	
	Vedlegg 3: Vurderingsskjema	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Sitatet i tittelen på denne masteroppgaven, *”Unnskyld lærer, vi har historie nå...”* er et elevutsagn. Jeg har fått låne det, og historien bak det, av en medstudent. Vi tok PPU (praktisk pedagogisk utdanning) sammen, og da jeg senere møtte ham og fortalte hva jeg skrev masteroppgave om, fortalte han meg om denne hendelsen fra klasserommet han hadde praksisen sin i: Min medstudent var altså norsk- og samfunnsfag/historielærer for en 10. klasse. Han hadde vært der en god stund, kommet godt overens med elevene, og begynt å opparbeide noen rutiner i fagene. For eksempel startet han alltid norsktimene med å lese et dikt eller en tekst høyt for klassen. Elevene hadde blitt godt vant med dette, og ga uttrykk for at de likte det. En dag bestemte han seg for å starte en historietime på samme måten, teksten han hadde funnet passet bra til emnet de arbeidet med. Han kom inn i klasserommet da klokka ringte, fikk elevenes oppmerksomhet, og sa: ”Da kan dere lukke øynene og legge hodet på pulten, så skal jeg lese noe for dere.” Elevene hadde hørt dette i hver norsktime, så det var ikke noe nytt for dem, men det var én elev som ga uttrykk for at her var det noe som ikke stemte. Han rakk forsiktig opp hånda, og i den beste mening om at han måtte redde den stakkars lærerstudenten fra total ydmykelse sa han: ”Unnskyld lærer, ikke for å være kjip eller noe, men nå tror jeg du har tatt litt feil. Vi har historie nå...”

Jeg har valgt å starte denne avhandlingen med denne historien fordi jeg syns den på en fin måte illustrerer en didaktisk utfordring i dagens skole, nemlig tverrfaglighet, eller i dette tilfellet kanskje mangelen på sådan. Elevens ærlige, uskyldige og velmenende kommentar vitner om en oppfatning at norsk er noe vi driver med i norsktimene, og har ikke noe inne i en historietime å gjøre. Norsk er norsk og historie er historie, klart adskilt fra hverandre. Hvor utbredt en slik ”særfaglig” holdning er i dagens skole er det vanskelig å få oversikt over. Sigmund Ongstad understreker at det er et problem at lærerutdanningen er lite opptatt av sammenheng mellom de ulike fagene (2004:16), da er det nærliggende å tenke at dette har forplantet seg videre ut i skolene. Tverrfaglighet har fått en stadig sterkere stilling fra 1970-tallet og utover, særlig i forbindelse med den økende vekten på elevaktive arbeidsmåter som blant annet tema- og prosjektarbeid (Vassli 2008). Med Læreplanen fra 1997 ble

tverrfaglighet ytterligere manifestert ved at denne type arbeidsmåter ble gjort obligatorisk med en viss prosentandel på ulike trinn i grunnskolen. For eksempel så skulle minst 60 % av arbeidet på småskoletrinnet vies til ulike tverrfaglige opplegg. På ungdomskolen skulle tverrfaglig prosjektarbeid utgjøre minst 20 % (ibid.).

Et forskningsarbeid ledet av Karl Jan Solstad (2003) i forbindelse med evalueringen av gjennomføringen av L97 kan gi oss noen indikasjoner på hvordan tverrfaglighet er realisert i praksis. Forskningsgruppen undersøkte hvordan tema- og prosjektarbeid var blitt gjennomført, og i den forbindelse fant de at solid tverrfaglighet var vanskelig å oppnå, blant annet på grunn av at fagplanene var for detaljerte og fagspesifikke og man manglet egnede læremidler som grunnlag for slikt arbeid. Det var også særlig behov for mer kunnskap om hvordan man kan bygge opp elevenes ferdigheter og kompetanse i å arbeide på den "frie" måten som prosjektarbeid medfører (Solstad m.fl. 2003:189). Flere av disse tilrådingene kan det se ut som har blitt tatt hensyn til i den nylig innførte læreplanen, *Kunnskapsløftet* (2006). Her har fagplanen blitt mindre detaljerte og lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter har blitt utkrystallisert som grunnleggende som skal inngå i alle fag. Nettopp de grunnleggende ferdighetene kan åpne for tverrfaglighet ved at man nå har noen felles plattformer å stå på i en samarbeidssituasjon. Overførbarheten mellom fagene har blitt gjort tydeligere. Kunnskapsløftet representerer også noe nytt ved at den bygger på en erkjennelse om at det å lære et fag også er å lære fagets språk (Maagerø og Skjelbred 2007:307). Skriveopplæring er ikke lenger noe som bare hører hjemme i norskfaget. Hvert enkelt fag må ta ansvaret for at elevene utvikler den skriftlige ferdigheten innenfor fagets egne rammer. På denne måten innebærer Kunnskapsløftet, med fremhevingen av de grunnleggende ferdighetene, et syn på skriving som bestående av to dimensjoner. Skriving er noe som skal foregå i fag så vel som *på tvers* av fag. Men hva innebærer egentlig dette? Er det i en travel skolehverdag mulig å legge vekt på skriving både i og på tvers av fag? Disse spørsmålene danner bakgrunnen for valg av temaet for denne avhandlingen som er **tverrfaglig skriving**.

Tverrfaglig skriving er et område innenfor skrivedidaktikken det til nå er forsket lite på, og hvor behovet for mer kunnskap er stort både blant forskere og lærere (Hertzberg 2006:123, Dysthe og Hertzberg 2007:22). For en fersk masterstudent som meg vakte dette blandede følelser. På en måte var det uhyre interessant og spennende å bevege seg inn i et såpass uutforsket terreng fordi jeg aldri helt visste hva som ventet meg. Samtidig innebærer en slik reise at det finnes få stier eller oppmerkinger å følge, og risikoen for å gå seg vill er desto

større. Jeg har valgt å nærme meg dette store utforskede område gjennom å gjøre meg godt kjent med en liten del av det. Denne avhandlingen er en casestudie av et tverrfaglig samarbeidsprosjekt i skriving mellom norsk og historie. Samarbeidsprosjektet foregikk i en 3. klasse på en videregående skole på Østlandet over en periode på tre måneder. Elevene jobbet med norsk og historie i forbindelse med arbeidet med det obligatoriske særemnet. Prosjektet hadde to fokusområder: skriving og kildebruk, og det kuliminerte med at elevene skulle skrive en lengre fagartikkel hvor norsk og historie skulle koples sammen, og hvor kilder skulle brukes aktivt.

Kildebruk i skolen er også et område det er forsket meget lite på. I dagens samfunn er imidlertid kildekritikk og kildebruk meget aktuelt i og med at mengden av informasjonskanaler stadig er økende i likhet med tilgangen til disse. I den siste tiden har det også vært flere tilfeller hvor studenter i høyere utdanning har blitt anklaget for plagiering (se for eksempel Vikøyr 2005 og Engh 2008).

Det å skrive en tekst hvor norsk og historie skal koples sammen, og hvor man skal bruke kilder er utfordrende på mange måter. Det tverrfaglige aspektet fører til at elevene må ta hensyn til form- og innholdskrav i begge fag. Det er dette jeg har valgt å fatt i denne studien; utfordringer knyttet til skriving av en tverrfaglig tekst i norsk og historie. Hensikten med denne casestudien var å få kunnskap om hvordan elevene taklet tverrfaglig skriving generelt og skriving med kilder spesielt. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende overordnede problemstilling:

Hvilke utfordringer møter elevene når de skal skrive tverrfaglige tekster i norsk og historie?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre mer konkrete forskningsspørsmål. De to første dreier seg hovedsakelig om utfordringer knyttet til skriving av tverrfaglige tekster. Det tredje forskningsspørsmålet går mer spesielt på bruk av kilder i tekst.

- 1. Hvordan blir innholdet når elevene kopler norsk og historie sammen i en og samme tekst?**
- 2. Hva er det som karakteriserer tekstene, med hensyn på sjanger og stil når norsk og historie koples sammen i en og samme tekst?**

3. Hvordan håndterer elevene kildebruk?

1.2 Avgrensing

Måten jeg har valgt å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene er gjennom å studere tekstene elevene skrev i det tverrfaglige samarbeidsprosjektet. Tverrfaglighet betyr i følge Sjøberg å ”samarbeide på tvers av fag og ulike kunnskapstradisjoner.” (2001:28). I mitt prosjekt foregikk samarbeidet mellom fagene norsk og historie, og koplingen mellom den var et felles fokus på skriving og kildebruk.

I forbindelse med et slikt samarbeid finnes det utallige utfordringer man kan møte på. Jeg har valgt å avgrense utfordringer i denne avhandlingen til å gjelde kun skrivemessige forhold.

Det er altså studiet av elevtekstene som er det sentrale i denne masteravhandlingen. Det er på denne måten jeg føler jeg kan gi et godt svar på hvordan elevene har taklet utfordringene ved tverrfaglig skriving. Det er gjennom å studere elevtekstene at vi ser hvordan skriving med to fag påvirker teksten, og hvordan de har håndtert kildebruken. Jeg har valgt å gå i dybden i stedet for i bredden. Innenfor dette har jeg valgt å ta for meg hele klassen under ett i stedet for å velge ut noen enkelte elever.

1.3 Avhandlingens oppbygging

Oppgaven blir presentert gjennom syv kapitler. I kapittel 2 plasserer jeg studien i forhold til relevant teori. Kapittel 3 tar for seg valg av metode, framgangsmåte og materiale for studien. I kapittel 4 gir jeg en inngående beskrivelse av hvordan samarbeidsprosjektet gikk for seg, slik at leseren får et best mulig inntrykk av konteksten tekstene ble produsert i. Kapittel 5 er det mest sentrale i avhandlingen. Det er her jeg undersøker forskningsspørsmålene gjennom tolkning av elevtekstene og drøfting av funnene. I kapittel 6 vil jeg diskutere om samarbeidsprosjektet har nådd sin hensikt, og kapittel 7 tar for seg konklusjonen.

2. Teori

Denne studien har et empirisk utgangspunkt. Jeg ønsker å få kunnskap om tverrfaglig skriving med utgangspunkt i hvordan en gruppe elever faktisk skriver. Som jeg vil komme nærmere inn på i neste kapittel, har jeg også valgt å studere tekstene induktivt, uten å gå ut i fra en bestemt modell eller teori. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å få fram hva som kjennetegner tekstene når det gjelder koplingen av to fag og kildebruk, og jeg har ikke funnet noen tekstanalytisk modell som egner seg til dette formålet. Men selv om denne studien ikke er teoretisk basert eksisterer den allikevel i en teoretisk sammenheng, og det er nødvendig å redegjøre for denne. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere tidligere forskning i forhold til tverrfaglighet og kildebruk og redegjøre for to ulike retninger innenfor skrivapedagogikken (Writing Across the Curriculum og Writing in the Disciplines). Jeg vil også utdype skillet mellom to former for skiving i skolen, tenkeskriving og presentasjonskriving.

2.1 Tidligere forskning

Som jeg var inne på i innledningen er de to hovedområdene i denne avhandlingen, skriving på tvers av fag og kildebruk, områder det er forsket lite på. Når det gjelder det tverrfaglighet tar studien til Karl Jan Solstad (2003) for seg dette i relasjon til tema- og prosjektarbeid etter innføringen av L97. Det finnes også noe litteratur som går mer konkret inn på tverrfaglig arbeid og undervisningsopplegg i skolen. De fleste av disse dreier seg om estetiske fag som blant annet drama og musikk (se for eksempel Braanaas 1994 og Eidsaa og Notland 2006), eller bruk av story line som tverrfaglig metode (Eik 1999). Det som er felles for det meste av tidligere forskning på tverrfaglighet i skolen er at studieområdet som oftest er grunnskolen, og meget lite er gjort på tverrfaglig *skrivning*. Svært lite kan derfor knyttes opp i mot min studie som dreier seg om tverrfaglig skriving i den videregående skolen.

Når det gjelder bruk av kilder i undervisningen er dette et sentralt område innenfor historiefaget. Tradisjonelt sett er det vitenskapsfaget historie som først og fremst har beskjeftiget seg med tolkning og bruk av kilder. Fra 1970-tallet begynte imidlertid kildekritikk og kildetolkning også å komme inn i skolefaget historie som en del av at ”de

formale undervisningsteoriene” tok over for de ”materielle” og ”objektivistiske”. Det ble satt fokus på eleven, og på at de skulle lære historievitenskaplige *metoder* framfor objektive historiske fakta (Bøe 1995:42ff). I den såkalte ”nye historiedidaktikken”, som vokste fram på slutten av 1980-tallet, og hvor det legges vekt på at elevene skal tilegne seg ”historiebevissthet”, er kilder fortsatt et sentralt punkt i undervisningen. Historiebevissthet går ut på å bli bevisst at en selv er en del av historien ved at livet deres i nåtiden har forbindelse til fortiden og kan påvirke fremtiden, og at man også er nøye forbundet med det kollektive samfunnets fortid, nåtid og fremtid (Bøe 2002:71). I denne sammenheng kan kilder i undervisningen være med på å konkretisere og virkeliggjøre fortiden, og ”bringe den nærmere” nåtiden. (I den nye historiedidaktikken er det altså ikke lenger et mål at elevene skal lære å bli ”små historikere” som de formale retningen har blitt kritisert for (siden de la så stor vekt på det metodiske), men verdien av kilder som et ledd (ikke det ene og hele) i undervisningen har blitt beholdt.) I forbindelse med dette kan vi finne noe forskning på bruk av kilder i historiefaget, for eksempel ”Historieundervisningsprosjektet” (HUP) som Harald Frode Skram stod i spissen for (se for eksempel Skram 1992). Dette prosjektet hadde som mål å reformere historiefaget fra å være et ”reproduksjonsfag” til å bli et ”redskapsfag” (Skram 1992:9). I den sammenheng ble skriving brukt som en sentral arbeidsform, men det forskningsmessige perspektivet lå ikke på dette, men derimot på selve innholdet i historiefaget. Derfor er det heller ikke innenfor historie mye tidligere forskning som kan knyttes opp til det som er fokuset i denne studien, nemlig kildebruk og skriving med kilder i skolen. (Det skal sies at mye forskning er gjort på kildebruk i vitenskapsfaget historie, men som sagt lite om skolefaget) Når det gjelder skriving med kilder i historiefaget i skolen, eller i det hele tatt skriving generelt i historiefaget, finnes det så langt jeg har funnet ut lite forskning.

2.2 Skriveteori

Denne avhandlingen dreier seg om skriving. Den dreier seg om skriving *i* fag, og skriving *på tvers av* fag. Teoretisk kan dette knyttes til hver sin retning innenfor skriveteorien, henholdsvis *Writing in the Disciplines* (WID) og *Writing Across the Curriculum* (WAC).

Writing Across the Curriculum (videre kalt WAC) slo gjennom som en skrivepedagogisk retning i USA på slutten av 1970-tallet, innenfor det såkalte ”National Writing

Prosjekt”(Hertzberg 2006:114). Dette nasjonale skriveprosjektet har som mål å forbedre skriveundervisningen og på denne måten bedre læringen i landets skoler (NWP 2008). WAC bidrar i den forbindelse med ressurser og kunnskaper omkring hvordan skriving kan brukes som læringsverktøy på uavhengig av fag. Opprinnelig bygger WAC på britisk skriveforskning fra tidlig 1970-tall, særlig James Brittons studie som ble offentliggjort i 1975 i boka *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Britton og hans forskerteam undersøkte 2000 elevtekster og klassifiserte dem etter hvilken funksjon de var ment å skulle ha; informativ, poetisk eller ekspressiv.¹ De fant at et flertall av tekstene (63 %) hadde en informativ funksjon hvor hensikten er å ”informere, overtale eller instruere mottakeren i klar, normal, konsis prosa” (Fulwiler 1991:131). 18 % av tekstmateriale hadde en poetisk funksjon som omfatter tekster hvor språket brukes kunstnerisk og hvor innholdet ofte er fiksjon. Den siste kategorien, ekspressiv skriving, fant man i 5,5 % av tekstene. Denne formen for skriving har i utgangspunktet ikke noen reell mottaker, man skriver oftest til seg selv. Derfor ligger språket også nært opptil dagligtalen i ord uttrykksmåte (ibid.). Britton konkluderte i sin studie med at skoleskriving må legge større vekt på den ekspressive skrivingen, fordi han mener slik personlig skriving er grunnlaget for skriftspråklig utvikling (Dysthe 1993:46). Nettopp det at ekspressiv skriving ligger nærmest den indre talen, og at andre ikke skal lese og/eller dømme teksten, gjør at vi er friere og skriver mer direkte enn ellers. På den måten er ekspressiv skriving fruktbar for å reflektere, eksperimenter, utforske og oppdage (ibid.). Det er disse grunntankene som WAC-posisjonen har bygget videre på. WAC ser på skriving som et viktig redskap for å utvikle tanker og ideer. På denne måten blir skriving en måte å forstå og tilegne seg faget på, man skriver for å lære. I praksis innebærer dette at det legges vekt på fri, spontan, og eksplorerende skriving. Måter som gjør at elevene kan ”tenke med pennen”. Konkret kan ulike former for ekspressiv skriving i skolen for eksempel være: å skrive seg inn i et emne (”Skriv alt du vet om...”), logg (”Hva lærte jeg i denne timen”), lesejournal eller personlige notater (Hertzberg 2006:115).

Siden WAC støtter seg til Brittons syn om at ”skriving er den spesifikke aktiviteten som i størst grad fremmer selvstendig tenkning” (Fulwiler 1991:133), er det ingen begrensinger på

¹ Jeg bruker her de begrepene som er benyttet i oversettelsen av Toby Fulwilers artikkel: ”Skriving på tvers av faggrensene” 1991 (”Writing Across the Disciplines” 1986). Andre benevnninger er brukt andre steder, for eksempel utgreiende eller resonerende, skjønnlitterær og personlig eller utforskende (Dysthe 1993:45). Brittons engelske termer er: transactional, poetic og expressiv writing (ibid.).

hvilke fag som kan og ikke kan dra nytte av denne type skriving. Tvert imot mener de at slik skriving er fruktbart og nødvendig i alle fag i skolen uavhengig av pensum og fagplaner. Dette innebærer at WAC i midre grad legger vekt på *fagspesifikk* skriving. Oppgavene jeg nevnte ovenfor kan i prinsippet benyttes i alle fag, men de gir ikke elevene øvelse i å skrive innenfor de sjangrene som er vanlige innenfor det enkelte faget. Det gjør derimot oppgaver innenfor den andre posisjonen innenfor skrivepedagogikken, Writing in the Disciplines (WID).

Writing in the Disciplines legger vekt på at elevene må lære å skrive innenfor de sjangrene og på den måten som er vanlige i det enkelte faget. Vi kan altså si at det er et fokus på ”å lære å skrive”, til forskjell fra WAC som ”skriver for å lære”. WID er sterkest representert ved den såkalte ”sjangerskolen” eller ”australiaskolen”. Denne retningen er blant annet bygget på Michael Halliday og hans systemisk-funksjonelle grammatikk (Martin m.fl. 1987:58), og står for en skriveundervisning hvor det helt fra første klasse bevisst arbeides med sjangrenes form og funksjon (Hertzberg 2001:99). Australiaskolen mener dette må til for at *alle* elever, og særlig de fra hjem hvor det ikke leses og skrives mye, skal kunne tilegne seg en skriftlig kompetanse som er nødvendig for å delta i det skriftbaserte samfunnet. I praksis kan skriveoppgaver i tråd med WID-posisjonen for eksempel være en labrapport i naturfag, drøftingsoppgave i samfunnsfag og tekstanalyse i norsk, såkalt fagspesifikk skriving (Hertzberg 2006:115).

Synet på sjanger og sjangerundervisning er et område hvor de WAC og WID ganske markant skiller seg fra hverandre. Australiaskolen har rettet sterk kritikk mot ekspressivismen innenfor prosessorientert skrivepedagogikk for å ikke legge nok vekt på form, mens tilhengere av prosessorientert skrivepedagogikk mener australiaskolens sjangerfokusering hemmer og begrenser elevenes kreativitet i skrivingen. Debatten mellom representanter innenfor de to retningene er høylytt, og for omfattende til at jeg kan komme noe nærmere inn på den her. (For utdyping av dette se for eksempel Watson & Sawyer (1987), Martin, Rothery & Christie (1987), Freedman (1987), og Hertzberg (2001)). Når det er sagt skal det påpekes at skillene mellom disse retningene ikke er absolutte og at de også delvis går over i hverandre. WID ble utviklet innenfor WAC (Knain 2005), og i mange skriveprogrammer som gjennomføres på universiteter og college’er i USA hvor WAC er dominerende (Berkenkotter og Huckin 1997:114) settes WID opp som en metode under

WAC likestilt med å "skrive for å lære" (se for eksempel

<http://owl.english.purdue.edu/handouts/WAC/>).

WID kan først og fremst koples til skriving *i* fag i motsetning til WAC som i større grad handler om skriving på tvers av fag. Men det er allikevel viktig å bemerke at WID i likhet med WAC legger vekt på at det skal skrives i *alle* fag. Det som skiller de to retningene er at de har forskjellig syn på hvilken måte det skal skrives; fagspesifikt med vekt på sjangertrekk og fagkonvensjoner eller fritt og personlig for å "gjøre stoffet til sitt". I praksis er de to retningene absolutt ikke uforenelige. Tvert i mot tjener eksplorerende skriving og fagspesifikk skriving hvert sitt formål. Elever har behov for både å lære seg ulike skrivemåter og sjangere innenfor fagene, og for å utvikle sin egen stemme og skrive uten å måtte følge bestemte kriterier eller krav. Derfor kan de to retningene supplere og utfylle hverandre. WAC og WID kan også knyttes til såkalt "tenkeskriving" og "presentasjonsskriving" som jeg straks vil forklare hva er.

Samarbeidsprosjektet som er casen i denne studien dreier seg først og fremst om skriving *i* fag (WID). Elevene skriver tekster i en bestemt sjanger og jobber med kildekriving som en del av denne fagskrivingen. Men samtidig er det også skriving på tvers av faggrensene (WAC) i den forstand at de skal kople sammen to fag i en og samme tekst. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan dette gjøres i kapittel 5.

2.3 Skrivingens funksjon; som prosess og produkt

I dag skiller man i skrivepedagogikken ofte mellom to måter å skrive på: skrive for å lære eller tenke, og skrive for å presentere eller kommunisere (Dysthe m.fl 2000, Dysthe og Hertzberg 2006). *Tenkeskriving* dreier seg om å skrive som et middel for å for eksempel huske noe bedre, for å rydde opp i tankene, eller for å få ideer. Tekster som kommer ut av denne typen skriving er for eksempel notater, tankekart eller skriv-alt-du-vet-om-uten-stopp-tekster. Ved *presentasjonsskriving* er formålet at teksten skal leses av noen andre enn skribenten selv. Alle former for stiler, prøver, eksamener og innleveringsoppgaver i skolesammenheng er eksempler på slike tekster. Det at de ulike skrivemåtene har ulike formål, gjør at selve skrivingen også arter seg ulikt. Ved tenkeskriving kan for eksempel en form for friskriving være nyttig for at elevene skal komme på ideer. Da skriver man det som faller en inn uten å tenke på rettskriving, strukturering eller sjangerkrav. I

presentasjonsskriving er derimot dette helt nødvendige faktorer å ta hensyn til. Grunnen til dette er at når man skriver en tekst for en annen person, må man kople inn mottakerbevissthet. Man må forestille seg hvem den mulige leseren er, og så tilpasse teksten i forhold til denne ”personens”² forutsetninger og forventninger. I dette ligger det blant annet faglige forutsetninger som påvirker innholdet i teksten, og forventninger til tekstens form som for eksempel sjangertrekk. En leser som skal til å ta fatt på en novelle har visse oppfatninger om hvordan en slik type tekst skal se ut. Dersom teksten ikke samsvarer med disse, er det fare for at leseren ikke forstår teksten, og det blir brudd i kommunikasjonen (Hoëm 2004:28). På grunn av at vi som lesere alltid har slike forventninger kan et sjangerbrudd brukes nettopp som virkemiddel for å illustrere et poeng eller vekke leserens oppmerksomhet. I en skolesituasjon er relasjonen mellom skriver og leser spesiell. Læreren er ikke en vanlig leser. Han skal også vurdere teksten og dette gjør at kommunikasjonssituasjonen ikke blir reell (Nystrand 1997). Jeg vil komme nærmere inn på dette senere i avhandlingen, i forbindelse med drøfting av tekstene.

I likhet med de to retningene WAC og WID som jeg var inne på tidligere i dette kapittelet, er tenketekster og presentasjonstekster heller ikke noen motsetninger. De er nyttige til hvert sitt formål. Gjennom å skrive presentasjonstekster blir elevene nødt til å sette kunnskapen inn i en større helhet og strukturere den, noe som fremmer oversikt og innsikt. Det å skrive stoffet med egne ord gjør også at man husker det bedre. Refleksjon og utforskning i tenkeskriving fremmer forståelse av det nye stoffet, og det knytter det til de kunnskapsstrukturene de har fra før (Dysthe 1993:275). Tenketekster kan derfor ha verdi i seg selv, ved at de er et medium hvor elevene får satt tanker ned på papiret og eventuelt videreutviklet dem. I tillegg kan de fungere som førsteutkast til en presentasjonstekst. Uansett bør man følge Olga Dysthes anbefaling om at tenketekster aldri bør rettes eller evalueres (1993:282).

Denne avhandlingen vil først og fremst dreie seg om tekster som er skrevet for å presentere. Tenkeskriving er en metode som lærerne brukte i arbeidet med samarbeidsprosjektet, men de tekstene jeg vil konsentrere meg om skrev elevene på en heldagsprøve og er i høyeste grad presentasjonstekster. Det som imidlertid er spesielt ved dette tilfellet i og med det

² Ofte er det slik at man i skrivesituasjonen ikke vet hvem den reelle mottakeren er. For eksempel kjenner man ikke personen, eller så skriver man ikke for en bestemt person men en hel gruppe. Da må man forestille seg den hvordan den typiske mottakeren er, man konstruerer en såkalt ”modelleser”. Begrepet er utledet av Umberto Eco (1979).

tverrfaglige aspektet er at elevene skal tilfredsstille kravene til presentasjonsskriving i begge fag.

3. Metode og materiale

3.1 Valg av tilnærming og metode

Når feltet man skal studere er såpass ukjent som det er i mitt tilfelle, kan et første steg i retningen av å skaffe seg kunnskap være å kartlegge terrenget. Dette kan casestudier være nyttige til, og da særlig *beskrivende* casestudier. En beskrivende casestudie har, i motsetning til teoretisk baserte casestudier, ikke som hensikt å utvikle eller modifisere noen teori, men derimot å få fram det komplekse og mangfoldige i en case gjennom å beskrive den inngående (Johannessen m.fl. 2006:187f). Det er nettopp dette som er formålet med min studie. Jeg ønsket å få mer kunnskap om tverrfaglig skriving, gjennom å undersøke hvordan en gruppe elever løser utfordringene knyttet til det å skrive en tekst hvor norsk og historie skal koples sammen.

Når det gjelder selve gjennomføringen av en casestudie, altså hvordan man går fram for å hente inn data og hvordan man velger å analysere disse dataene, sier Robert Yin at både kvalitative og kvantitative design og teknikker kan brukes, gjerne også i kombinasjon (Yin 2003). *Kvalitative* metoder forholder seg til data og materiale i form av tekster (for eksempel observasjonsnotater, transkribering av intervju, allerede eksisterende dokumenter, bøker, avisoppslag og lyd- eller billedopptak.), og de legger vekt på å tolke disse dataene for å få fram meningsinnholdet. Ved *kvantitative* metoder derimot, er dataene kategoriserte fenomener og tall, og det legges vekt på opptelling og undersøkelse av hvor utbredt fenomenene er (Johannessen m.fl. 2006:101f).

For å besvare problemstillingen i denne beskrivende casestudien velger jeg en kvalitativ tilnærming. Dette er fordi jeg ønsker å gi en inngående, detaljert og fyldig beskrivelse av tekstene som elevene skriver i forbindelse med det tverrfaglige samarbeidsprosjektet. Denne metoden mener jeg er formålstjenelig for å svare på hvilke skrivemessige utfordringer elevene møter og ikke minst hvordan de løser dem. Det er altså elevtekstene som er primærmaterialet mitt, og den overordnede metoden er teksttolkning. Men disse tekstene eksisterer ikke i noe vakuum, og for å gi en best mulig tolkning har jeg også forsøkt å skaffe meg mest mulig kunnskap om konteksten tekstene ble produsert i. Jeg observerte klassen og

lærere i de timene de arbeidet med samarbeidsprosjektet. Videre så har jeg deltatt på fellesmøter med flere lærere på skolen og forskere fra Universitetet i Oslo, hvor skriving som grunnleggende ferdighet og skriving på tvers av fag har vært tema, og jeg har hatt samtaler med de to lærerne for klassen i forbindelse med gjennomføring av undervisningen.

Selv om metode og tilnærming i denne studien hovedsakelig er kvalitativ, har jeg i forbindelse med tolkingen av tekstene brukt enkelte teknikker som kan sies å være kvantitative. Jeg teller for eksempel opp hvor mange som henviser gjennom fotnoter og parenteser, undersøker forekomsten av sitat brukt som virkemiddel og jeg viser til gjennomsnitt i forbindelse med drøfting av karakterene. Disse kvantitative innslagene er imidlertid kun brukt som et ledd i den overordnede kvalitative tilnærmingen, som er å beskrive elevtekstene inngående, i dybden. I de tilfellene hvor jeg har brukt kvantitative teknikker, har det vært et bevisst valg, fordi jeg nettopp da har ønsket å også gi et inntrykk av *bredden*, hvor utbredt et fenomen er i tekstene.

Casestudier har ofte blitt kritisert som forskningsmetode på grunn av dens begrensede verdi når det gjelder å generalisere resultatene (Andersen 1997:10, og Johannessen 2006:86). Det er som regel få analyseenheter som studeres inngående i en spesiell kontekst, og dermed er det vanskelig, enkelte vil hevde umulig, å overføre forskningsresultatene til andre kontekster (Andersen 1997:10). Mennesker er komplekse skapninger. Dette gjør at ingen andre ligner helt på elevene i denne casestudien. Men nettopp av samme grunn kan det hende at ingen er så forskjellige fra dem heller (Hanssen 1998:13). Til syvende og sist er det hver enkelt leser som avgjør hvor stor overføringsverdi resultatene av denne studien har. Om ingen kjenner seg igjen så vil kanskje studien i det minste kunne være med på å utvide deres horisont. For selv om jeg kun presenterer en liten del av virkeligheten, er det like fullt virkeligheten.

3.2 Framgangsmåte

Casen for denne studien er et samarbeidsprosjekt mellom norsk og historie i en 3. klasse på en videregående skole, "Bakketoppen" (navnet er fiktivt). Grunnen til at jeg valgte akkurat denne casen og denne klassen har mye å gjøre med at jeg hadde praksisperioden min i PPU-studiet nettopp på denne skolen. I to måneder var jeg lærerpraktikant for klassen som etter

hvert ble studieobjektet i denne masteravhandlingen. I den forbindelse ble jeg introdusert til et forskningsprosjekt³ om skriving som grunnleggende ferdigheter i alle fag som Universitet i Oslo gjennomførte i samarbeid med denne skolen. Dette fattet min interesse, og Frøydis Hertzberg som ledet dette prosjektet ble veilederen min i arbeidet med masteravhandlingen. Valg av studieobjekt falt på den klassen jeg tidligere hadde vært ”historielærer” for. Grunnene til dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.1 når jeg beskriver gangen i prosjektet.

Selve feltarbeidet gjorde jeg over en periode på tre måneder, så lenge klassen arbeidet med samarbeidsprosjektet mellom norsk og historie. I denne perioden skrev elevene fire forskjellige tekster. For å få et best mulig bilde av rammene rundt tekstene var jeg i klasserommet og observerte i de timene de arbeidet med dette. I tillegg til dette deltok jeg på fellesmøtene mellom Universitetet og Bakketoppen som foregikk. Etter feltarbeidet begynte arbeidet med å studere og tolke tekstene

I det følgende vil jeg forklare hvilke rolle jeg hadde under observasjonsprosessen og i forbindelse med tolkningen av tekstene.

3.3 Min rolle som forsker: observatør og teksttolker

Når det gjelder selve observasjonen gikk jeg inn i dette med et åpent blikk. Jeg prøvde å få med meg mest mulig av det som skjedde i klasserommet. Alt fra hvordan oppgavene ble presentert for elevene, hvilke reaksjoner de hadde, hvordan de jobbet, hvilke spørsmål de stilte, hvordan temaer ble tatt opp i plenum, hvilke problemer lærere og elever støtte på, hvordan tekstene ble vurdert og gjennomgått. Alt dette for å få et best mulig grep om konteksten tekstene ble produsert i.

Johannessen m.fl. påpeker at forskeren kan innta flere ulike roller i en observasjonsprosess. Han kan være deltagende eller ikke-deltagende, og ha en skjult eller åpen rolle. Kombinert utgjør disse fire ulike observatørroller som Johannessen kaller for: fullstendig deltager (skjult deltagende), observerende deltager (åpen deltagende), ren observatør (skjult ikke-

³ Jeg vil beskrive dette såkalte FAGER-prosjektet ytterligere i kapittel 4

deltagende) og tilstedeværende observatør (åpen ikke-deltagende) (2006:124f). I mitt feltarbeid hadde jeg i utgangspunktet rollen som tilstedeværende observatør. Jeg var åpen for elevene om grunnen til at jeg var i klasserommet. Jeg forklarte at jeg skulle skrive en masteroppgave, og at samarbeidsprosjektet i norsk og historie og tekstene de skrev innenfor dette, skulle være studieobjektet mitt. Elevene signerte også på en samtykkeerklæring om at jeg kunne bruke tekstene deres i arbeidet mitt (se vedlegg 1). Når jeg ovenfor sier at jeg i *utgangspunktet* var en tilstedeværende observatør, har dette med å gjøre med at graden av deltagelse endret seg. Jeg var ikke-deltagende i den forstand at jeg satt bakerst i klasserommet og gjorde mine notater, det var ikke jeg som underviste eller jeg ble undervist. Men siden jeg hadde en del av praksisperioden min på PPU-studiet i denne klassen, og dermed var ”historielæreren” deres i to måneder, var det en del elever som henvendte seg til meg når de hadde spørsmål og de andre lærerne var opptatt. Lærerne henvendte seg også enkelte ganger til meg når de gjennomgikk noe i plenum, for eksempel i forbindelse med kildehenvisninger hvor jeg kunne fortelle hvordan reglene var for det på universitetet. Dette var noe jeg og lærerne hadde blitt enig om at de kunne gjøre på forhånd. Jeg hadde også forventet at elevene kom til å henvende seg til meg, og jeg var forberedt på å ta den rollen jeg gjorde. Jeg fant ikke denne halvt deltagende forskerrollen forstyrrende for min observasjonsprosess, tvert i mot fant jeg det meget fruktbart. Jeg fikk på denne måten innsikt i hva elevene oppfattet som problematisk, og hvordan de tenkte når jobbet med oppgavene (selvfølgelig bare til en viss grad når det gjelder tankevirksomheten).

Johannessen m.fl. nevner at det å kjenne enhetene de som forskes på kan være et problem og kan skape en rollekonflikt. Forskeren kommer for nært inn på felten til å kunne ha et objektivt blikk (2006:133). I mitt tilfelle så jeg det ikke som noen ulempe at jeg kjente elevene fra før, men jeg så det som en fordel at det ikke var jeg som hadde laget opplegget eller underviste. Jeg føler jeg har kommet nært inn på studieobjektet ved at jeg kjenner klassen og lærerne fra før. Dette har gjort at jeg har kunnet tatt del i samtaler og diskusjoner med lærerne om undervisning og tekster, og fått innblikk i elevenes verden ved å svare på spørsmålene deres. Samtidig føler jeg at jeg har hatt en forskningsmessig avstand til feltet ved at det ikke er mitt opplegg eller jeg som skal rette og sette karakter på tekstene.

Det er studiet av tekstene elevene skrev i dette samarbeidsprosjektet som er hovedanliggende i denne casestudien, og teksttolkning er den metoden jeg først og fremst bruker for å svare på problemstillingen. Derfor er det nødvendig å gjøre rede for min rolle i forhold til

tolkningen av elevtekstene. Man leser tekster med ulike briller ettersom hvilket formål man har med lesingen. Jeg har et analytisk og tematisk formål med lesingen av tekstmaterialet i denne studien. Det innebærer at jeg hele tiden har forsøkt lest dem med utgangspunkt i det temaet som enhver tid er fokus (for eksempel kopling av innhold, bruk av kilder osv. se kapittel 5). Jeg har også vært bevisst på rekkefølgen jeg har lest tekstene i. Noen ganger har jeg for eksempel lest dem gruppevis, mens andre ganger har jeg vært bevisst på at rekkefølgen var tilfeldig. Jeg kan allikevel ikke utelukke at lesingen, og dermed kanskje også tolkningen min, har blitt preget av mine ”norsk- og historielærerbriller” (selv om de ikke er så gamle). Når jeg leser elevtekster legger jeg for eksempel automatisk merke til språk, rettskriving og struktur, og karakterskalaen roper. Dette kan føre til at jeg ufrivillig vurderer tekstene som bedre og dårligere enn andre, noe som kan påvirke tolkningen min. Jeg mener imidlertid at dette ikke er av så stor betydning, og noe jeg rett og slett ikke kan unngå.

Jeg har også vært bevisst på at det at jeg kjenner elevene og lærerne relativt godt ikke skal påvirke min fremstilling av prosjektet og tekstene. Jeg har forsøkt å gi en mest mulig objektiv og deskriptiv fremstilling av prosjektet, og jeg trekker fram både bra og mindre bra eksempler fra tekstmaterialet. Selv om jeg hele tiden har hatt et kritisk blikk i forbindelse med studiet av casen og tekstmaterialet, er ikke det å kritisere eller dømme som er hovedanliggende i denne avhandlingen. Dette er en deskriptiv studie av hvilke utfordringer elever møter i forbindelse med tverrfaglig skriving. Man skal allikevel ikke undervurdere kritikerens evne til å frembringe kontraster og nyanser til det helhetlige bildet.

3.4 Materiale

Materialet som danner grunnlaget for denne studien er dette:

- Elevtekster.
- Lærernes vurderingsskjemaer med karakterer, kommentarer og tilbakemeldinger.
- Observasjonsnotater og fra klasserommet.
- Notater fra samtaler med de to lærerne.

-
- Notater fra fellesmøtene mellom Universitet i Oslo og Bakketoppen.

Det er elevtekstene som er primærmaterialet i denne studien. I løpet av de tre månedene samarbeidsprosjektet mellom norsk og historie foregikk skrev elevene fire ulike tekster. Tre av disse er kortere øvingsoppgaver skrevet i forskjellige skoletimer, mens den fjerde teksten er en lengre ”fagartikkel” skrevet i forbindelse med en heldagsprøve i norsk⁴. Det er denne siste teksten jeg har valgt å legge til grunn for drøftingen av problemstillingen i denne studien. Årsakene til dette er for det første at det er den eneste teksten alle elevene har skrevet individuelt. Jeg mener at dette gir et riktigere og mer helhetlig bilde av klassen i og med at ingen skrivere har muligheten til å gjemme seg bak andre, noe som nettopp kan skje når to eller flere skriver sammen. For det andre skal elevene i denne teksten kople sammen norsk og historie i en og samme tekst noe som er et sentralt tema i forskningsspørsmålene mine.

Resten av materialet hjelper meg i tolkingen av disse tekstene ved at de bidrar til kunnskap om rammene rundt tekstene. Lærernes kommentarer og tilbakemeldinger sier noe om hvilke krav som stilles til tekstene. Observasjonsnotatene fra klasserommet og samtalene med lærerne gir informasjon om selve den konkrete skrivesituasjonen. Notatene fra fellesmøtene er en ressurs for å kunne se tekstene i en større sammenheng, for eksempel i forhold til skriveprosjekter i andre klasser og i andre fag.

I det følgende vil jeg komme til å gi mange utdrag fra elevtekstene. Elevenes navn er anonymisert og står *kursivert* i (parentes) etter utdraget sammen med sidetallet utdraget er hentet fra. Når det ikke står noe annet er det fagartikkelen jeg siterer fra. Ved sitat fra noen av de andre tekstene sies det eksplisitt hvilken. Der hvor jeg har utelatt, eller lagt til noe i utdraget bruker jeg [klammeformer]. Enkelte av elevene bruker imidlertid også klammer i sine sitater. Ved slike tilfeller påpekes det at det er elevenes klammer og ikke mine. Jeg siter tekstene nøyaktig slik elevene har skrevet dem. De groveste skrivefeilene eller feilopplysninger markerer jeg med ”[sic.]”.

⁴ Jeg vil komme nærmere inn på hva slags tekster dette er, og hva som karakteriserer dem i kapittel 4.

Neste kapittel vil ta for seg den kronologiske gangen i samarbeidsprosjektet. mellom norsk og historie i klasse 3n på Bakketoppen. Dette utgjør konteksten for produksjonen av elevtekstene.

4. Nærmere beskrivelse av det tverrfaglige prosjektet

Som sagt er det elevtekster fra en heldagsprøve som jeg kommer til å konsentrere analysen i denne avhandlingen rundt. Men disse tekstene eksisterer ikke i et vakuum. Elevene har arbeidet i lang tid med tema og innhold og skrivemåte, før de satte seg ned og skrev selve teksten. For at leseren best mulig skal forstå tekstene, og min analyse av dem er det viktig å ha et best mulig bilde av denne konteksten. I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over hvordan dette samarbeidsprosjektet i denne klassen artet seg.

4.1 En del av FAGER

”Bakketoppen videregående”, som jeg har hentet min empiri fra, har siden våren 2006 vært en del av et forskningsprosjekt startet av Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Dette prosjektet, som er ledet av Frøydis Hertzberg, ble etablert på bakgrunn av Kunnskapsløftets fremheving av skriving som en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal inngå i alle fag, og behovet for mer forskning på skriving både *i* og *på tvers* av fag. De overordnede målene i prosjektet er å undersøke hva *faglig* og *tverrfaglig* skriving innebærer og hvordan man kan etablere en felles forståelse av hva skriving som grunnleggende ferdighet er (ILS 2008). Etter ett år med samarbeid mellom ILS og Bakketoppen, ble prosjektet utvidet til også å omfatte en skole på ungdomstrinnet, samt et nytt forskningsområde i regi av Jorunn Møller; skoleledelsens rolle. Prosjektet fikk nå navnet FAGER, som står for ”Fagskriving i grunnopplæringen”, og tidsrammen ble forlenget slik at sluttpunktet foreløpig skrives til våren 2009.

På Bakketoppen skole er det totalt 11 lærere som er med i den såkalte ”skrivegruppa”, som er skolens aktive del i FAGER-prosjektet. De aller fleste fag er representert. Fra norsk, engelsk, samfunnsfag, historie og rettslære, til biologi, kjemi, geografi og idrettsfag. Ved starten av prosjektet hadde lærerne et ønske om at elevene skulle bli flinkere til å skrive i alle fag, og de selv følte behov for mer kunnskap om tekster, skriving og skriveveiledning. De uttrykte også et ønske om mer ensartete skrivenormer i alle fag, særlig knyttet til to områder: Hvordan man bygger opp en argumentasjon, og hvordan man bruker og henviser til kilder. Arbeidet for å nå disse målene skjer på flere plan. For det første blir det arbeidet

aktivt i skrivegruppa med å dele erfaringer med utgangspunkt i teksteksemplere fra de ulike faglige klasserommene. For det andre bidrar forskere fra universitetet med erfaringer, kunnskap og kompetanse i prosjektet. For det tredje spres kunnskap og erfaringer videre til resten av skolen gjennom fagseksjonene.

Skrivegruppa har hatt jevnlige møter med forskerne helt siden starten i 2006. Fra og med høsten 2007 ble det ryddet plass til en fast møtetid på de 11 lærernes timeplan, noe som gjorde den praktiske gjennomføringen mye lettere. I starten bar disse møtene preg av at en og en lærer tok med seg en elevtekst skrevet i sitt fag inn i gruppa. Og denne ble diskutert mellom de andre lærerne. Temaer som ofte dukket opp var blant annet: Hva er en god problemstilling? Hvordan skriver man egentlig en litteraturliste? Og hva med bruk av figurer og bilder i tekstene? Gjennom dette fikk de ulike lærerne et lite innblikk i hva skriving og tekster er i andre fag enn sitt eget. Likheter og ulikheter mellom fagene kom fram i dagen, og på denne måten ble terskelen for tverrfaglig samarbeid litt lavere.

Mot slutten av vårterminen i 2007 gikk arbeidet i skrivegruppa et steg lenger. Da skulle hver enkelt lærer lage ett opplegg i sitt fag som innebar skriving. Opplegget skulle gjennomføres i løpet av høsten 2007, og lærerne skulle gi fortløpende statusrapporter i skrivegruppa. De delte seg også inn i mindre grupper etter hva slags tema de skulle fokusere på, for eksempel drøfting, kildebruk eller sjangerskriving. En del tid på møtene utover høsten ble satt av til å samarbeide i disse mindre gruppene. Flere av lærerne valgte å bruke dette opplegget til å samarbeide over faggrensene. Treningslære satt fokus på problemstilling og drøfting sammen med faget ”idrett, kultur og samfunn”. Elever med norsk som andrespråk skulle samarbeide i responsgrupper med andre norskelever, og i særmonnet i en 3. klasse ble norsk og historie koblet sammen. Det er nettopp denne sistnevnte klassen som jeg har observert, og det er dette sistnevnte opplegget som er caset i denne avhandlingen: et samarbeidsprosjekt i norsk og historie med fokus på skriving generelt og skriving med kilder spesielt. De to lærerne ga prosjektet sitt navnet ”Kildebruk og kildekritikk – på vei mot akademisk skriving i norsk og historie.” Det er flere grunner til at jeg valgte å følge nettopp dette prosjektet. For det første er det et samarbeid mellom de to fagene som utgjør min fagkrets. Jeg har studert norsk og historie i 4 år, og i dette inngår 3 måneder praksis som norsk- og historielærer. Jeg fant derfor dette prosjektet både interessant, gunstig, nyttig, aktuelt og mulig for å utnytte min kunnskap i begge fag. For det andre så jeg det som en fordel at jeg kjente denne klassen fra før, og ikke minst at de kjente meg. Den tredje og kanskje viktigste grunnen til at jeg

valgte dette prosjektet som case er at kildekriving, i likhet med tverrfaglighet, er et meget aktuelt, interessant og viktig tema som har behov for å bli forsket mer på. Dette så jeg særlig på fellesmøtene i skrivegruppa, hvor dette stadig ble tatt opp som en utfordring i forbindelse med skriving.

4.2 Mitt prosjekt - Veien mot akademisk skriving

Prosjektet som jeg har valgt som case for denne masteravhandlingen er altså et samarbeid mellom en norsklærer, og en historielærer. De har klasse 3n i hvert sitt fag, og ble enige om å knytte sin intervensjon i FAGER-prosjektet til et samarbeid om det såkalte "særemne" i denne klassen. Særemne er nedfelt som obligatorisk mål 17 under modul 4 i læreplanen i norsk. Der karakteriseres det som et større arbeid om norsk språk, litteratur eller massemedium som elevene skal gjennomføre og presentere skriftlig eller muntlig (KUF 1998:21). På Bakketoppen videregående skole har særemne i flere år vært en kopling mellom norsk og historie, og de to lærerne for 3n har samarbeidet sammen om dette tidligere. Det som derimot er nytt i denne klassen, dette året, er at de velger å ha et fokus på skriving med *kilder*.

Kilder er en stor og viktig del av historiefaget, og som jeg første gang fikk erfare under praksisperioden min ved denne skolen, har 3n jobbet mye med kilder. Elevene var derfor vant til å blant annet klassifisere kilder (som første- eller annenhånds osv.), vurdere deres troverdighet og tendens, og sette flere kilder opp mot hverandre. De hadde imidlertid sjelden skrevet lengre tekster hvor de brukte kilder. I norsk hadde klassen jobbet lite med kilder og kildereferering. Arbeid med romaner, artikler og annen litteratur hadde riktignok fått mye tid, men det hadde ikke vært fokus på dette som *kilder*. Det å skulle skrive en tekst hvor man skal kople sammen norsk og historie og samtidig vise til kilder var derfor en ny utfordring i begge fag.

Lærerne hadde to hensikter med samarbeidsprosjektet. De ønsket for det første å lære elevene til å bli bedre i kildekritikk og til å finne gode kilder. For det andre ville de bevisstgjøre elevene på at det å bruke kilder er mer enn bare å oppgi en liste til slutt. Elevene skulle lære hvordan man bruker kilder aktivt i en tekst. Både med hensyn til hvordan man innlemmer sitat og referat i teksten, og hvordan man henviser på en korrekt måte. For å nå

disse målene planla lærerne et sammenhengende opplegg med flere og progressive skriveoppgaver utover høsten.

Elevene visste fra første stund at historie og norsk skulle koples sammen, og at det skulle skrives en lengre tekst i desember som skulle bli vurdert i begge fag. Senere (februar 2008) skulle det også holdes en muntlig fremføring. I midten av september startet det konkrete arbeidet med kildebeskrivelse, og det var jevnt spredt videre utover høsten 2007. Lærerne gjennomførte totalt fire skriveøkter i klassen, og i det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan disse fortonet seg, hvilke oppgaver som ble gitt, hva slags tekster elevene skrev og så videre.

4.2.1 Første steg: Kartlegging av terrenget

Første steg i dette prosjektet var en oppgave elevene fikk i en norsktime i midten av september. Oppgavelyden var følgende:

Gi et kort referat av det du opplever som hovedinnholdet i Hamsuns berømte artikkel 'Fra det ubevisste sjeleliv'. (Tema 2, ss. 492 – 494.) Skriv en tekst på inntil en side der du både siterer og referer [sic.] til artikkelen (2-4 henvisninger). Oppgi kilde til slutt.

Elevene fikk én økt (90 minutter) på å skrive resymet, og de som ville kunne jobbe sammen to og to. Ingen av lærerne hadde på forhånd gått gjennom hvordan man henviser til kilder eller skriver litteraturliste, og elevene fikk minimalt med hjelp under selve skrivingen. Hensikten med denne oppgaven var å kartlegge hva elevene kunne fra før, for å kunne legge opp og tilpasse undervisningen videre best mulig.

Tekstene viste at elevene ikke var helt ukjente med kildebruk da det for eksempel var flere som forsøkte seg på å henvise til kilden gjennom fotnoter. Allikevel fantes det klare forbedringspunkter som lærerne ville ta tak i. Dette gjaldt hovedsakelig den tekniske biten ved kildehenvisninger (fotnoter, parenteser og litteraturlisteoppsett), og distinksjonen mellom å referere fra noe andre har skrevet eller sagt, og egne tolkninger av dette. I den påfølgende norsktimen en uke senere, gikk norsklæreren derfor gjennom oppgaven og tekstene med elevene med fokus på disse to faktorene. Hun la opp undervisningen slik at hun tok utgangspunkt i elevenes egne tekster gjennom å vise flere utdrag på Power Points i klasserommet. Utdragene var eksempler på både bra og mindre bra bruk av kilder i tekstene.

Sammen snakket klassen om hva som var referat og hva som var tolkning, når man skal ha kursiv og anførselstegn osv. Elevene var aktive og flinke til å se hva som var skriverens egne meninger og ikke, når de så tekstene sine ”utenfra” på denne måten. Historielæreren var også med i klasserommet denne timen, og både han og jeg kom med innspill til tekstene.

Selv om disse kartleggingstekstene viste at elevene kunne litt om referering og henvisning fra før, var de to lærerne opptatt av at det ikke måtte bli for mye nytt stoff på en gang slik at elevene bare ble forvirret. Denne første undervisningen i kildekriving bar derfor preg av å være en lett introduksjon, spesielt når det gjaldt det tekniske. Norsklæreren kom ikke inn på tegnsetting og faktorenes orden i henvisningene, men fokuserte på mer generelle elementer som var lett synlig i elevenes tekster. Derimot gjorde de allerede denne første timen elevene oppmerksomme på et tverrfaglig dilemma, nemlig de ulike tradisjonene for bruk av parentes og fotnoter i henholdsvis norsk og historie. Det ble også gjort klart at elevene selv fikk velge hvilken metode de ville bruke.

Parallelt med dette arbeidet i norsk, jobbet elevene i historie med å klassifisere kilder og vurdere tendens og troverdighet. Dette var et ledd i å gjøre elevene mer bevisst på kildekritikk. Elevene arbeidet konkret blant annet med nettkilder, og det å spore seg tilbake og finne opphavsmannen, for på denne måten å kunne avsløre tendenser, og bestemme hvor troverdig kilden egentlig er. Elevene hadde i den forbindelse en liten miniframføring for klassen hvor de, ved hjelp av en projektor og internett i klasserommet, konkret viste hvordan de hadde gått fram for å avdekke avsenderen.

4.2.2 Andre steg: prøve selv

Etter kartleggingen av hva elevene kunne fra før og introduksjonen av prinsipper for kildebruk, bestod den neste fasen i samarbeidsprosjektet hovedsakelig av mer detaljert undervisning og trening på kildekriving. Et par uker etter den første arbeidsperioden holdt norsklæreren en økt hvor hun nå gikk nærmere og mer konkret inn på hvorfor og hvordan man refererer til kilder. Elevene jobbet først med å lese det som stod i læreboka om referering og sitering (Jansson m.fl. 2003:20-26). Deretter hadde klassen en slags idédugnad hvor elevene kom med fakta fra det de hadde lest i tilknytning til hvorfor og hvordan man skriver med kilder. Særlig det tekniske aspektet som går ut på når det skal være kursiv, anførselstegn, kolon og så videre i henvisningene ble det brukt en del tid på. Begge

variantene, både fotnote og parentes, ble gjennomgått. Elevene fikk så en øvelse hvor de skulle ta opp en hvilken som helst bok fra sekken og skrive den opp i en fiktiv litteraturliste. Det elevene slet mest med var hvilket årstall man skulle bruke, opplag, utgivelse eller første gangs trykking, samt hva man skal gjøre når det ikke står utgivelsessted.

Denne økta fungerte som en forberedelse til neste norsktime et par dager senere, hvor elevene skulle bruke det de nå hadde lært til å skrive en lengre tekst med bruk av kilder. Selv om det egentlig stod norsk på timeplanen, var det faglige innholdet vel så mye historie. Elevene skulle ha en historieprøve om noen dager, og lærerne utnyttet derfor muligheten til å kople sammen norsk og historie. Temaet elevene skulle skrive om var første verdenskrig, som også var pensum for historieprøven. Måten de skulle skrive på; bruke kilder, sitere og referere, var knyttet til det de nettopp hadde arbeidet med i norsk. Elevene fikk utdelt to historiske kilder som var utdrag fra to politikeres taler om hvem som hadde ansvaret for første verdenskrig. De skulle skrive en tekst på ca. en side der de svarte på problemstillingen ”Hva sier kildene om hvem som hadde ansvaret for krigen?”. Lærerne hadde satt opp noen retningslinjer for hva teksten burde inneholde: En kort innledning til emnet, direkte sitat og referanser til kildene i den løpende teksten, en kort avslutning med vurdering av kildenes troverdighet samt en kildeliste. Elevene satt på datarommet, og arbeidet alene, i par og i ett enkelt tilfelle tre stykker sammen. De fikk 90 minutter på å skrive teksten, og den skulle ikke få annen vurdering enn godkjent/ikke godkjent. Begge lærerne og jeg var til stede og hjalp elevene når det trengtes.

Elevene jobbet ivrig og hardt i denne timen, og de hadde mange gode og relevante spørsmål som gikk både på innhold, strukturering av teksten og tekniske sider ved kildehenvisningen. Det var flere som for eksempel lurte på hvordan de skulle oppgi referansen når kilden var gjengitt i læreboka deres. Tekstene bar også preg av hardt arbeid, og man kan se en klar forbedring fra den første kartleggingsteksten. Ikke bare var elevene opptatt av å skrive kildene opp med faktoren i riktig rekkefølge, flere jobbet med å flette sitater inn på en naturlig måte i teksten, og brukte klammer hvis de utelot noe. Begge deler ser vi eksempel på i dette utdraget:

I følge den tyske kansleren fra 1909-1917, Theobald von Bethmann-Hollweg, var det « i
Londons hender å dempe den franske revansjelysten [...]» (*Emilie og Nathalie ”øvelsestekst
1”*)

4.2.3 Tredje steg: øvelse gjør mester

Det tredje og nest siste steget i dette samarbeidsprosjektet i norsk og historie innebar, i likhet med steg to, en øvelsesoppgave. Den fant sted ca en måned etter den forrige skriveoppgaven. I denne perioden hadde ikke elevene jobbet noe konkret med samarbeidsprosjektet om kildebeskrivelse. Men kildekritikk og vurdering av kilder var et tema som stadig dukket opp i historie, og i norsk hadde de jobbet med særemnet i den forstand at de som hadde valgt romaner hadde brukt tid på å lese disse. I slutten av november gjennomførte historielæreren en økt hvor det igjen var fokus på å skrive med kilder, og norsk- og historiefaget igjen ble koplet sammen. Elevene hadde i perioden forut for denne økta arbeidet med forfatterne Ibsen, Hamsun og Undset både i norsk og historie. De hadde lest om de ulike forfatterne i litteratur- og kulturhistoriebøker, leksikon, lærebøker, samt undersøkt anmeldelser av gamle og nye biografier om på jakt etter forskjeller. Selve skrivoppgaven gikk ut på å bruke disse oppslagsverkene som kilder for å si noe om endringer i biografiskrivningen. *Hva* blir lagt vekt på nå i sammenlignet med tidligere, og *hvorfor* er det slik? Elevene skulle velge én av forfatterne (Ibsen, Hamsun eller Undset), og referere til hva anmelderne skriver for å løse oppgaven. Tekstene skulle være på inntil én side, og elevene fikk 30 minutter i starten av en historieøkt på å jobbe med dette. De skrev på datamaskin, og kunne samarbeide hvis de ville. Tekstene ble ikke vurdert eller kommentert, kun registrert som innlevert eller ikke. Både norsk- og historielæreren var til stede i klasserommet under skriveprosessen.

Denne skriveoppgaven innebærer ett nytt og litt annerledes fokus på kilder og kildebeskrivelse enn det de forutgående oppgavene i skriveprosjektet gjorde. Foruten at det ikke lenger eksplisitt er satt krav til at det for eksempel skal henvises et visst antall ganger i tekstene, er dette den første oppgavene hvor elevene ikke bare skal tolke hva som står i kildene, men også trekke linjer til samtiden og vurdere hvorfor de er som de er. Dessuten må de i denne oppgaven kople norsk- og historiekunnskaper sammen, noe som er særlig aktuelt for den siste og avsluttende teksten elevene skal skrive i neste fase av prosjektet.

4.2.4 Fjerde steg: den store styrkeprøven

Veien mot akademisk skriving endte opp i det de to lærerne selv betegnet som ”den store styrkeprøven”. I løpet av en fem timer lang heldagsprøve skulle elevene skrive en fagartikkel

som viser hva de kan, og har lært i løpet av høsten. Både når det gjelder henvisning til kilder, sjangerbeherskelse, rettskriving, og ikke minst koplingen av norsk og historie.

Utgangspunktet for denne fagartikkelen var en problemstilling som elevene selv hadde laget. Helt fra starten på skoleåret hadde elevene begynt å peile seg inn på hva denne kunne dreie seg om. De hadde valgt et tema, for eksempel "oppvekst", "outsiderere", "døden" osv, og romaner knyttet til dette temaet. Noen valgte også et tema innenfor massemedia, og leste derfor ikke romaner. Hele tiden var de klar over at de skulle skrive en tekst som favnet om både norsk og historie ut i fra problemstillingen. Den samlede tiden de hadde til rådighet for å forberede seg og formulere denne problemstillingen var over tre måneder, og elevene tenkte og diskuterte i gruppene gjennom hele denne perioden. Når heldagsprøven nærmet seg i begynnelsen av desember, hjalp imidlertid lærerne mer direkte til med ferdigstillingen av problemstillingene. I en økt rett før heldagsprøven kjørte norsklæreren en øvelse som kunne hjelpe elevene å nærme seg en formulering. Øvelsen er utarbeidet av Karl Henrik Flyum som blant annet holder skrivekurs og utøver skrivehjelp for nye og viderekommende studenter. Han er med i FAGER-prosjektet, og har bidratt med sin kompetanse i skrivegruppa ved Bakketoppen videregående ved flere anledninger. Han har også holdt kurs for hele lærerstaben ved skolen.

Øvelsen elevene i 3n gjorde består av syv steg som hver og én er ulike skrivefaser (Flyum 2004:3). Det hele begynner med en friskrivingsdel hvor læreren gir et tema, og elevene skal skrive, som om de fortalte om temaet til en venn, kontinuerlig og uten stopp i 5 minutter. Poenget er å la tankene flyte og ideene komme. Deretter skal elevene fullføre denne setningen på papiret "Det jeg ville si var først og fremst at...". Gjennom dette fokuserer elevene sine egne tanker, og blir bevisst på hva som er viktig og essensielt ved temaet. Neste steg er at elevene gjør utsagnsetningen de nettopp skrev om til et spørsmål. Da sitter de med noe som ligner en problemstilling. Ut i fra denne kan de jobbe med å lage tre alternative spørsmål om samme tema, og det som eleven mener er det essensielle ved det. Deretter kan man sette seg sammen i grupper og diskutere hverandres spørsmål. Hvilke er bedre enn andre, og hvorfor er det slik? Er noen i det hele tatt interessant å drøfte eller mulig å svare på? Etter denne diskusjonen skal elevene velge ett av spørsmålene, og det siste steget i øvelsen er å skrive en kort forklaring på hvorfor de valgte akkurat denne. Er man riktig heldig sitter man til slutt med en problemformulering og en begrunnelse for den i fanget. Et godt utgangspunkt for enhver faglig tekst.

I tillegg til denne øvelsen hadde de to lærerne også samtaler med alle gruppene (noen jobbet også alene), for å hjelpe dem til å komme fram til en god problemformulering. Den endelige problemstillingen måtte leveres og godkjennes dagen før heldagsprøven fant sted.

På selve skrive dagen bestod oppgaven i å skrive en fagartikkel hvor elevene svarte på problemstillingen sin. Elevene skrev individuelle besvarelser, og de fikk ha med seg romanene, ordbøker og to A4 sider med notater som ikke skulle være sammenhengende tekst. De fikk inntil fem timer på å skrive artikkelen, og alle skrev på data (uten tilgang til internett eller skolens hjemmeområde). Selve oppgavelyden var følgende: ”Skriv en fagartikkel der du svarer på den problemstillingen du har laget og der du bruker kildene aktivt. Teksten din skal være på maksimum 3 sider (med linjeavstand 1,5 og fontstørrelse 12).” I tillegg var det satt opp følgende vurderingskriterier:

Vi vurderer i hvilken grad du:

- Presenterer problemstillingen din og svarer på den (norsk og historie)
- Organiserer teksten på en formålstjenelig måte (norsk)
- Behersker korrekt kildebruk ved at du siterer og refererer kildene i den løpende teksten og oppgir kildene på riktig måte i kildelisten (norsk og historie)
- Bruker romanene aktivt som kilder (norsk) [gjelder ikke for elevene med massemedia som tema]
- Behersker korrekt og god skriftlig norsk (norsk)

Tekstene ble lest og vurdert av både norsk og historielæreren, og ble gitt en karakter i hvert fag. Elevene fikk tilbakemeldinger på ulike sider ved tekstene (faglig innhold, struktur, språk og kildebruk) på et vurderingsskjema som lærerne brukte (se vedlegg 3).

4.2.5 Oppsummering

Figuren under gir en oversikt over hvordan de ulike skriveoppgavene faller på plass i kronologien.

Høstterminen 2007.

August	
September	12. september: Kartleggingsoppgave: "Å sitere og referere til kilder"
Oktober	12. oktober: Øvelsesoppgave 1: "Kilder fra andre verdenskrig"
November	20. november: Øvelsesoppgave 2: "Tre forfattere"
Desember	4. desember: Heldagsprøve: "Fagartikkel"

Figur 1: kronologisk oversikt over elevtekstene.

Det er de siste tekstene elevene skrev, fagartikkelen, som er primærmaterialet i denne avhandlingen. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på disse og undersøke hva som kjennetegner dem i forhold til de tre

5. Hva sier tekstene? Resultat og drøfting

I forbindelse med skrivingen av de tverrfaglige tekstene møtte elevene på utfordringer på flere områder. For det første måtte de ta hensyn til krav til presentasjonsskriving i både historie og norsk. Konkret gikk dette på hvordan de skal *kople innhold* fra de to fagene sammen og hvordan de skal skrive i forhold til *sjanger og stil*. Men den tverrfaglige skrivesituasjonen førte også med seg et fokus på kildebruk. I forhold til dette møtte elevene utfordringer om *når* de skal henwise til kilder og *hvordan* de skal gjøre det.

Det er hvordan elevene løser disse utfordringene dette kapittelet handler om. Jeg forsøker å svare på mine tre forskningsspørsmålene gjennom å studere tekstene. Først vil jeg gå inn på det tverrfaglige aspektet, og drøfte hvordan elevene kopler sammen innholdet i norsk og historie og hvordan tekstene karakteriseres men hensyn på sjanger og stil. Deretter vil jeg undersøke hvordan elevene håndterer kildebruken. Til slutt følger en oppsummering av funnene.

5.1 Tverrfaglig påvirkning

Det å skulle skrive en fagartikkel er ingen enkel oppgave. I tillegg til at det, som ved de fleste presentasjonstekster, krever at man behersker basale skriveferdigheter som rettskriving, tegnsetting, setningsoppbygging osv., bør man også ha en viss innsikt i hva en fagartikkel er, og hvordan denne sjangeren realiseres. Når teksten også skal være en kopling av både norsk og historie, settes det enda større krav til god kunnskap innenfor de ulike fagene, og ikke minst en evne til å se hvordan dette kan bindes sammen. I denne delen av kapittelet vil jeg gå nærmere inn på elementer ved tekstene som har med nettopp dette tverrfaglige møtet å gjøre. Hvordan blir innholdet når elevene kopler norsk og historie sammen i en og samme tekst, og hva er det som karakteriserer disse tekstene, med hensyn på sjanger og stil?

5.1.1 Norsk v.s historie

Før jeg undersøker elevtekstene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene er det nødvendig med en klargjøring av hva som karakteriserer de to fagene norsk og historie. På

hvilke områder finner vi fellestrekk og hva skiller dem fra hverandre? Jeg vil fokusere spesielt på to faktorer som er relevant i denne avhandlingen, nemlig holdninger til skriving og betydningen av kilder.

Skrivingens rolle:

I norskfaget har skriving en sentral posisjon. Vi ser at skriftlig bruk av språket er utkrystallisert som et hovedområde i faget og har fastsatte mål på alle nivåer i læreplanene (R94, L97 og K06). Elevene skal for eksempel allerede etter 2. trinn kunne ”bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur” og ”bruke datamaskinen til tekstsaking” (Kunnskapsløftet 2006:5). Men ikke bare er norsk ansvarlig for den grunnleggende opplæringen i skriving. På de høyere trinnene skal faget også sørge for at elevene utvikler språket ett steg videre, slik at de kan bruke skriving til å tenke, reflektere, utforske og vinne ny innsikt og kunnskap, og på denne måten vokse, modne og utvikle seg selv og sin identitet (KUF 1998:2-3).

Vurderingen i faget framhever også det skriftlige. Både på ungdomsskolen og i videregående får elevene tre standpunkt karakterer i norsk: én i skriftlig hovedmål, én i skriftlig sidemål og én i norsk muntlig. Skriftlig eksamen er også obligatorisk etter endt videregående opplæring.

At skriving og skriftlighet har en såpass dominerende rolle i læreplanen og som vurderingsform har også innvirkning på arbeidsmåtene i faget. Flere hjemmestiler og skriftlige heldagsprøver må til i løpet av en termin for å kunne gi lærerne et godt nok karaktergrunnlag. Ofte blir prøver som går på den muntlige karakteren også gjennomført som tradisjonelle ”sitt-ned-og-svar-skriftlig-på-spørsmålene-prøver”, som regel på grunn av tidsmangel.

I norsk har altså skriving tre dominerende roller. For det første er det en del av innholdet i faget. Skriving er ferdighet elevene skal lære seg og ha kunnskap om. For det andre er skriving den primære vurderingsformen, og for det tredje er det en viktig arbeidsmetode og et verktøy for å tilegne seg kunnskap. I historie er det litt annerledes. Der er ikke skriving eksplisitt uttrykt i læreplanen fra 1994. Det står at elevene blant annet skal kunne ”gjøre rede for”, ”forklare” og ”drøfte”, men det er ikke klargjort om dette skal gjøres muntlig eller skriftlig (KUF 1994:3-6). I Kunnskapsløftet har skriving kommet inn som en av de

grunnleggende ferdighetene. I historie blir den slått sammen med ferdigheten om å uttrykke seg muntlig og definert på denne måten:

Å uttrykke seg muntlig og skriftlig i historie innebærer å presentere et faglig emne klart og konsist og å bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur. (KUF 2006:2)

Læreplanene åpner opp og gir rom for skriving, men vi ser helt klart at ferdigheten ikke tillegges like stor vekt som i norskplanene. Sammen med det faktum at eksamensformen i historie er muntlig, gjør dette at vi kan konkludere med at skriving har en mindre og annen rolle i historie enn norsk.

Det at skriving spiller ulike roller i norsk og historie innebærer også at det skrives på forskjellige måter i de to fagene. Noen sjangere forekommer oftere i det ene eller andre faget. I skrivegruppa på Bakketoppen videregående fikk lærerne ved ett tilfelle i oppgave å skrive ned hva slags type tekster det var vanlig at elevene skrev i deres fag, hvilke sjangere som forekom oftest. Svarene varierte litt fra lærer til lærer, men i norsk var det disse type tekstene som gikk igjen: **artikkel** (drøftingsartikkel, kommentarartikkel, leserinnlegg og fagartikkel), **tekster i kreative sjangre** (kåseri, essay, novelle, eventyr, dikt, sammensatte tekster), **analyser og tolkninger** (av romaner, noveller, dikt, reklame osv.) og **tekster i forbindelse med arbeidsoppgaver og studieteknikk** (pressskriving til bilder og ord, stikkord, sammendrag, tankekart, disposisjoner, oppgavebesvarelser, refleksjonstekster og manus til presentasjoner). I historie var det disse formene for skriving som var mest vanlig: **empatioppgave** (elevene later som de er en person fra en historisk periode og skal skrive brev, dagbok og lignende ut i fra denne personens liv og levemåte), **sammendrag** (gjernsamarbeid i grupper om samme tekst) **besvare spørsmål** til tekster, **manus og eventuelt stikkord** på overhead eller Power Point til muntlige fremføringer og **veggaviser**.

Det er hovedsakelig to forskjeller mellom de to fagene når det gjelder sjanger. For det første er det flere og mer varierte former for tekst og skriving i norsk. For det andre er det ingen av teksttypene under historie som er særegen for akkurat historie. Alle de nevnte formene for skriving i historie kan bli plassert under den siste kategorien i norsk; tekster i forbindelse med arbeidsoppgaver og studieteknikk. De er alle former for skriving som har som mål enten å sortere tanker og lære seg kunnskap, eller å fremstille kunnskap. Dette er et viktig skille

mellom de to fagene: i historie er skriving først og fremst en arbeidsmåte, et verktøy for å lære seg pensum og fremstille et kunnskapsfelt, mens i norsk er skriving en del av selve faget. Der skriver man for skrivingens skyld, og det er fokus på sjanger for sjangerens skyld. I norsk er det altså i høyere grad enn i historie, fokus på ”å lære å skrive” (jmf. retningen WID i kapittel 2).

Men selv om skriving oftest blir brukt som en arbeidsmetode i historie, skal det ikke betviles at elevene lærer noe om skriving. For eksempel kan enkelte skriveoppgaver i historie føre til at elevene får øvd seg på strukturering og argumentering. (Kanskje er også dette en mer effektiv metode å trene elevene i å skrive på, fordi den nettopp ikke setter fokuset på *å skrive*, noe som kan skremme og hemme mange elever?)

Det jeg har beskrevet ovenfor dreier seg om *skolefaget* norsk og *skolefaget* historie. Det er absolutt viktig å ha på det rene forskjellen her, men i og med at elevene i min case er med i et prosjekt og har skrevet tekster som strekker seg mot høyere utdanning (jmf. Tittelen på samarbeidsprosjektet ”Kildebruk og kildekritikk – på vei mot akademisk skriving i norsk og historie.”) og på den måten rettet inn mot *vitenskapsfaget* norsk og historie, har jeg lyst til å gå nærmere inn på forskjellen mellom fagene på dette nivået. For selv om skriving spilte en mindre rolle i historie enn norsk på skolenivå er det ikke helt tilfellet på høyere nivå. I historie, som i de fleste vitenskapsfag er skriving og skriftlige tekster den primære fremstillingsformen (Bøe 1995:37). Det er gjennom å skrive og publisere artikler, bøker og avhandlinger at forskere, og i dette tilfelle historikere, får videreformidlet forskningsresultater og spredd kunnskap om fortiden. Selvfølgelig kan historie også formidles på andre måter, for eksempel gjennom utstillinger, teaterstykker, filmer osv. men som regel er dette basert på forskning nedfelt i skriftlige medier. At og hvorfor skolefaget skiller seg fra vitenskapsfaget på denne og en rekke andre måter, inngår i en stor debatt om forholdet mellom de to grenene (se for eksempel Jensen 1990) som det ikke er rom for å komme inn på her.

Siden elevene i min studie har skrevet en tekst hvor norsk og historie er koplet sammen, noe som gjør at de må forholde seg til krav til presentasjonsskriving i begge fag, kunne det vært interessant å undersøke hvilke forskjellige skrivenormer som er gjeldene innenfor de to fagdisiplinene historie og norsk. Dette er imidlertid ikke en enkel oppgave. Frøydis Hertzberg (1995) gjorde en ”ministudie” av hva ulike faglige skrivehåndbøker for studenter

ga uttrykk for når det gjaldt normer for skriving av en vitenskaplig tekst innenfor sitt fag. Hun fant at studentveiledningene generelt sa lite konkret om hvem man skriver for, hva en vitenskapelig tekst er, og hva som er skrivestilen i faget. Det var heller ikke mulig å påvise noen fagkulturelle forskjeller på disse områdene. Det eneste punktet hvor det kunne finnes noe som lignet på forskjell i skriving mellom fagene var det som dreide seg om den overordnede strukturen for tekstene. Her ga håndbøker innenfor humaniora mer generelle og løsere råd enn de innenfor naturvitenskaplige fag.

Historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe påpeker at historievitenskapen har et *sosialt* ansvar. Med dett mener han at historikere har et ansvar for å formidle deres fremstilling av fortiden til offentligheten, til resten av befolkningen (1995:36f). Dette fører til at historiske fremstillinger får en spesiell form, og særlig et litt annerledes språk enn mange andre vitenskaplige fremstillinger. Får å kunne nå ut til Hvermansen, som nettopp er ett av historiefagets mål, må man skrive slik at Hvermansen forstår. Også i studentlitteratur knyttet til oppgaveskriving i historie (Seip 1988 og Rampolla 2004) påpekes det at stilen skal være lett tilgjengelig for mottakeren. Jens Arup Seip gir for eksempel disse rådene angående skrivestil og språk: "Foretrekk verbum framfor substantiv, [...] aktiv for passiv konstruksjon. – Bruk et kort ord istedenfor et langt." (Seip 1988:44f). Noe som også er interessant er at Seip sier at metaforer kan brukes for å gjøre beretningen lettere tilgjengelig. Men han legger til at det er verdt å "unngå de mest forslitte" (1988:45). Denne tilrådingen om at språket i historievitenskaplige oppgaver skal være forståelig for "vanlige" folk står i kontrast til enkelte retninger innenfor norsk. I grener som for eksempel språkvitenskap er språket avansert og dominert av fagtermer som gjør at folk flest har vanskelig for å skjønne det. Dette er fordi lingvistene skriver til andre lingvister og ikke for den brede allmuen. Men det finnes andre retninger innenfor norsk som ikke er like "interne" og hvor språket dermed ikke er så fagspesifikt. Alt i alt mener jeg at det ikke er mulig (i hvert fall ikke i denne omgang) å klart definere hva slags skrivenormer som er gjeldene innenfor norsk og historie.

Ett aspekt ved skrivemåten i historievitenskapen skiller seg imidlertid ganske klart fra norsk. I historievitenskaplige fremstillinger er det nemlig kildene som hele tiden skal være i sentrum. Jens Arup Seip sier det på den måten at en historisk avhandling består av to elementer. Det ene er kildene og det andre er forfatterens egen tekst. Teksten kan sees på som en kommentar til kildene. Dette innebærer at det er kildene som skal synge førstestemme, men forfatteren skal "få kildene til å synge ut" (1988:40) gjennom å

kommentere, forklare og utdype dem. Dette bringer oss over på kildebruk og hvilken betydning kildene har i de to fagene.

Kildenes rolle:

Selv om det er vanskelig å entydig definere, fastslå og skille mellom en bestemt skrivestil i norsk og historie (eller noen fag i det hele tatt) (Hertzberg 1995:203), er det i det minste ett anliggende ved skrivemåten i de to fagene hvor det er mulig å snakke om et relativt distinkt skille, nemlig ved skriving med kilder. Først og fremst går dette skille ut på at de to fagene har ulike normer for hvordan det henvises til kildene i teksten. I norsk er det vanlig å bruke parenteshenvisninger, mens i historie er fotnoter normen. Det er vanskelig å slå fast noen spesielle årsaker til hvorfor det er slik. Tradisjon spiller nok en viktig rolle, men noe har også å gjøre med fagenes egenart. Historie går ut på å studere og tolke rester av fortida for å prøve å gi et bilde av hvordan mennesker levde og samfunn endret seg (Kjeldstadli 1999:31f og 36ff). Dette innebærer at kildene, altså de gjenværende bitene og sporene fra tidligere tider, er av en spesiell karakter, særlig sammenlignet med kilder brukt i norskfaget. For i norsk er de aller fleste kildene tekster. Man studerer for eksempel språkbruk, tekstuelle trekk eller meningsinnhold, for det meste ut i fra litteratur og tekster. I historie kan tekster også være en nyttig og informasjonsrik kilde, og som regel utgjøres den største delen av kildematerialet i historiske fremstillinger nettopp av tekster. Faktisk har skriftlige kilder blitt vektlagt så sterkt at man tradisjonelt har karakterisert de historiske periodene hvor man ikke har tekster fra som *forhistorie*. Det har altså blitt sett på som et felt utenfor historiefaget (Kjeldstadli 1999:152). Men det som er spesielt ved kilder i historie er at de kan også være så mye annet enn tekster. For eksempel kan dekorasjon og mønster på en vase si historikeren mye om den greske antikken, og sammensetningen av mineraler og forekomster av aske i jordsmonnet på en bosetningsplass fra middelalderen kan gi et bilde av utviklingen i jordbruket. Når kildene har en slik karakter, eller noe som også ofte er tilfelle, at skriftlige kilder ikke har forfatter, blir henvisning til dem i parentes rett og slett vanskelig og tungvindt. Fotnoter er dermed den mest praktiske og mest oversiktlige løsningen. En referanse i historie kan for eksempel se slik ut:

Colossal statues of bound Dacian prisoners decorated Trajan's forum; his gigantic *tropaeum* at Adamklissi was surmounted by a trophy with four prisoners at his foot.²

2 Coins show Trajan with his foot on a Dacian (RIC Trajan 210); on the statue of Hadrian, see Levi 1952, 16-18 with plate VI.1. Equestrian representations: Domitian's equestrian statue, described by Stat. Silv. 1.1, trampled the hair of the Rhine underfoot (vv. 50-1); that the barbarian is in this case the personification of a river hardly changes the gist of the message. [...] (Mattern 2004:186,194)

Kildenes viktige rolle i historiefaget understrekes ytterligere ved at det er utarbeidet system for å dele inn kildene i ulike kategorier. En overordnet skille finner vi mellom *levning* og *beretning*. Alle gjenværende rester fra fortida er potensielle kilder – levninger. De blir først til faktiske kilder når vi stiller spørsmål til dem, og bruker dem til å si noe om tida de oppstod i. I tillegg er det mange kilder fra fortida som forteller noe om hvordan det var i tidligere tider, for eksempel Snorres Kongesagaer. Disse tekstene kan vi bruke som kilder på to måter. For det første kan vi bruke den som levning, det vil si å for eksempel tolke ut av teksten hvordan tankesett og holdninger var på den tida Snorre levde og skrev disse historiene. Den andre muligheten vi har er å bruke den som beretning. Det vil si å bruke selve innholdet i sagaene til å si noe om hvordan liv og levesett var i kongetida. Dette siste alternativet medfører at vi må ta hensyn til graden av sannhet i beretningen for at det skal være en troverdig kilde.

I tillegg til denne todelingen i bruk av kilder er det også laget flere system for å dele inn og kategorisere og typifisere kildene. Jeg presenterer her en vanlig typologi som er hentet fra Kjeldstadlis innføring i historie (1999:152ff). For det første skiller man mellom *naturfenomener* og *menneskeskapte* levninger. For eksempel 100 år gammel pollen funnet i en myr, og morener avsatt etter isbreer går under den førstnevnte kategorien, mens alle andre rester etter menneskers liv og eksistens hører til den andre kategorien. Disse menneskeskapte sporene kan vi igjen dele inn etter hvordan informasjonen er tilgjengelig for oss, og vi skiller mellom *språklige* eller *ikke-språklige* kilder. De språklige kildene deler vi igjen inn i *skriftlige* og *muntlige*. Skriftlige kilder kan være *trykte*, som for eksempel offentlige dokumenter, aviser, bøker og historisk litteratur, og de kan være *utrykte* brev, dagbøker og materiale fra ulike foreningsarkiver. Blant de muntlige kildene skjelves det mellom *minner*, det vil si erindringer fra egne opplevelser, og *tradisjoner* som innebærer blant annet fortellinger, viser og sagn overlevert fra generasjon til generasjon. De ikke-språklige kildene omfatter materiale hvor meningen ikke bæres av tekst eller språkdrakt, men av tingen i seg selv. Man deler de inn i to hovedgrupper. Den første kalles for *ikonografisk materiale* og omfatter bilder, hellerisninger, fotografier, tegninger, kart, våpenskjold og så videre. Den andre gruppa omfatter alle andre ting som ikke er laget med

sikte for å overføre et budskap. Dette er gjenstander som har hatt et bruksformål, for eksempel jordbruksredskaper og gjenstander for matlaging, og som går under navnet *gjenstandsmateriale*.

En slik kategorisering av de potensielle kildene er til hjelp i historikerens arbeid med å vurdere og tolke kildene. I en kildegranskingsprosess er det å vite at en muntlig beretning er et overlevert sagn eller en vandrehistorie og ikke et minne fra noe en person faktisk har opplevd har mye å si for troverdigheten og dermed også hvilken vekt man tillegger kilden.

For å summere opp skiller norsk og historie seg fra hverandre på disse områdene. Skrivning spiller en større rolle i norsk enn historie i skolen. Som jeg konkluderte med ovenfor er skrivning noe mer enn å bare være en arbeidsmetode i norskfaget, det er også en del av de kunnskaper og ferdigheter læreplanen slår fast at elevene skal tilegne seg. Men dette er som sagt på skolenivå. I historie som vitenskapsfag på universitet og høyskoler er situasjonen en litt annen. Der har skrivning en rolle som den dominerende fremstillingsformen. Dette innebærer at det finnes spesielle normer for tekster og skrivning som er særegen for nettopp hvert av disse fagene. Det er vanskelig å kartlegge akkurat hva disse normene er for hvert fag, men enkelte kjennetrekke kan man påpeke. Ett av disse er knyttet til kildebruk og skrivning med kilder. I historie spiller kildene en grunnleggende rolle gjennom å være utgangspunktet for fagets eksistens, og kildematerialet er av mye mer variert art, det kan være alt fra gamle ruiner til fotografier og filmer. I norsk er kildene stort sett tekster, derfor skiller de to fagene seg også fra hverandre når det gjelder normer for kildehenvisning. Norsk bruker stort sett parentes, mens historie har tradisjon for fotnoter.

Det finnes garantert flere og sikkert minst like viktige forskjeller mellom de to fagene norsk og historie. De jeg har presentert ovenfor er relevant i forhold til caset i denne masteravhandlingen. Elevene i 3n på Bakketoppen videregående har skrevet en tekst hvor de skal kople sammen norsk og historie, og hvor de skal bruke og henvise til kilder. Nettopp på grunn av forskjellene i de to fagene er ikke denne tverrfaglige koplingen uproblematisk. I det følgende vil jeg komme inn på noen utfordringer elevene møter i forbindelse med dette og undersøke tekstene som elevene har skrevet for å se hvordan de har taklet disse utfordringene.

5.1.2 Hvordan koples innholdet i en tverrfaglig tekst?

En av utfordringene som elevene støtte på i forbindelse med skrivingen av den tverrfaglige fagartikkelen var det å kople fagenes innhold med hverandre. Lærerne merket dette særlig da de hjalp elevene med å utforme problemstillingen for artikkelen. Mange slet med å lage en problemstilling som inkluderte begge fagene på en god måte. De fleste hadde lest romaner som de skulle si noe om, det var for så vidt greit, men dette skulle også knyttes til historie. I dette underkapittelet skal jeg ta for meg hvordan innholdet i de to fagene blir knyttet sammen i elevenes tekster. Før jeg går nærmere inn på tekstene vil jeg se litt på problemstillingene elevene har formulert som utgangspunkt for fagartikkelen.

Totalt er det 29 elever i klasse 3n. Alle var til stede på heldagsprøven, derfor har jeg tilgang på 29 fagartikler. I arbeidet med særemnet er det imidlertid mange som har jobbet i grupper på to, tre eller fire. Disse har ett felles tema og skriver fagartikkelen sin ut i fra samme problemstilling. Dette gjør at det totalt finnes 12 ulike problemstillingenr. Disse har jeg valgt å dele inn i fire forskjellige kategorier ut i fra på hvilken måte historie og norsk blir knyttet sammen på.

1. Fire problemstillinger handler om hvordan noe har utviklet seg over tid, og forskjeller mellom fortid og nåtid: "Hvordan har samfunnets forventninger til unge kvinner og deres muligheter endret seg fra 1950 og frem til i dag?", "Hvor fremtredende er krigspropagandiske virkemidler i dagens mediebilde i forhold til tiden rundt andre verdenskrig?", "Opprør før og nå, fra 1970-tallet til i dag". "Hvordan reagerer man på unge som dør, hvorfor reagerer man slik og hvordan har det utviklet seg til å bli slik?"
2. To problemstillinger tar kopler de to fagene sammen gjennom å i tillegg til å undersøke utvikling av bestemte temaer, også spør seg hvilken sammenheng dette har med samfunnet: "Hvordan har norsk film utviklet seg de siste 50 årene og hvordan har dette vært et speilbilde på samfunnet?", og slik "Utvikling av konkurranselangrenn- et speilbilde av medieutviklingen?".
3. Fem grupper har valgt å knytte norsk og historie sammen ved å se hvordan mennesker og enkeltpersoner ble påvirket av samtiden. To grupper tar for seg *karakterer* i bøkene: "Hvordan påvirkes de to hovedpersonene i Gymnaslærer

Pedersen og American Psycho av samtiden”, og ”Hvordan påvirkes Jarle og Kim/Tora/Nikolaj/ av sitt oppvekstmiljø”, mens andre velger å fokusere på mennesker generelt, som vises i disse problemstillingene: ”Hvordan påvirkes nordmenn av sin samtid i dag kontra på 1970-tallet, og hvordan kommer dette til uttrykk i Solstads Knud Pedersen og Loes Andreas Doppler” og ”I hvilken grad er samfunnet med på å skape outsiders?”. Én gruppe velger å se *forfatterne* i relasjon til samtiden, og skriver tekstene sine ut fra problemstillingen ”På hvilken måte er krimforfatterne Jan Guillou og Jo Nesbø ’barn av sin tid’?”

4. Den fjerde og siste måten norsk og historie blir koplet sammen ser vi i denne ene problemstillingen: ”Hvilket bilde gir de to bøkene av de to tidsperiodene [handlingen foregår i]?”. Her er det ikke hvordan bøkene er et resultat av eller noen påvirkes av samtiden, men hvordan samfunnet *fremstilles* i bøkene.

Det å innlemme begge de to fagene i problemstillingen er et godt utgangspunkt for at selve teksten også skal bli en sammenkopling av norsk og historie. Før jeg skal komme inn på hvordan elevene konkret kopler de to fagene sammen i tekstene vil jeg klargjøre hva som menes med *norskfaglig* og *historiefaglig* innhold. Hvor går egentlig grensen mellom det som er litteraturhistorie og går under norskfaget, og kulturhistorie som er en del av historie? Ut i fra læreplanene, elevenes lærebøker, lærernes tilbakemeldinger, samt egne erfaringer som student og lærerpraktikant i norsk og historie har jeg definert innholdet i de to fagene slik (vel å merke det som er relevant i sammenheng med disse elevtekstene): **Norsk** omfatter all informasjon om romaner og skjønnlitteratur. Inn under dette faller også fakta om forfattere og forfatterskap, litterære trekk og virkemidler, og litteraturhistorie. Videre rommer også dette faget massemedia. Med det menes tv, film, radio, ukeblad, reklame og faglitteratur og hvordan disse brukes som informasjonskilde og kulturformidler. Både hva som preger dagens mediasituasjon, og hvordan det har utviklet seg til å bli slik går også under norskfaget. For at innholdet skal sies å gå under **historie** må det handle om hvordan samfunn, mennesker, liv, tanker og holdninger var i tidligere tider. Unntaket er litteratur- og mediahistorie, som som sagt går under norskfaget. Elevene har også valgt ett tema for særremnet som også er sentralt i tekstene. For eksempel døden, oppvekst, outsiders, opprør osv. Disse har jeg valgt å ikke plassere innenfor norsk eller historie. Begrunnelsen for dette er at jeg mener disse temaene ikke hører til under noen av fagene, men kan sees på som et bindeledd mellom dem.

De totalt 29 fagartiklene som utgjør primærmaterialet i denne avhandlingen har jeg valgt å dele inn i tre grupper ut i fra på hvilken måte elevene har løst oppgaven med å kople de to fagene sammen på. Den første gruppa omfatter fem tekster hvor norsk og historie så å si ikke er koplet sammen i det hele tatt. Innholdet er omtrent enten bare norsk- eller historiefaglig. Ytterligere ni tekster karakteriseres av at begge fagene er til stede, men de finnes i forskjellige deler av teksten, isolert fra hverandre i ulik grad. For eksempel kan det norskfaglige innholdet komme før det historiefaglige, og omvendt. Den tredje måten de to fagene blir koplet sammen på er gjennom det jeg har valgt å kalle for ”fletting”. Det vil si at innholdet veksler mellom å være norskfaglig og historiefaglig gjennom hele teksten. Det er i denne gruppa flertallet av tekstene befinner seg, hele femten tekster kan vi plassere under denne kategorien.

Navn	Beskrivelse	Antall tekster
Ettfaglig innhold	Tekstene er dominert av enten norsk eller historie	5
Isolert innhold	Norsk og historie er plassert hver for seg i teksten	9
Flettet innhold	Norsk og historie er flettet sammen i teksten i ulik grad	15

Tabell 1. Kopling av innholdet i elevtekstene

Ettfaglig innhold

De fem tekstene i den første gruppa kjennetegnes ved at innholdet i stor grad er dominert av enten norsk eller historie. Det er liten grad av sammenkopling av fagene. Det nederste avsnittet i utdraget under er det eneste i hele teksten som er historiefaglig. Resten er en beskrivelse av innhold, miljø og personer i romanene eleven har valgt. Det norskfaglige er altså så å si enerådende.

[...] Jarle er en sensitiv person, som tar til seg mye av det som foregår mellom foreldrene. Det blir etterhvert så mye at han ikke orker mer. Og han havner i et miljø som hjelper ham til å glemme det vonde hjemme, og som tar opprør mot verdier som tvinger familien samlet. Nikolaj er kanskje litt mer kald person, som er opptatt av det å passe inn. På grunn av de forskjellige samfunnsgruppene på Rykkinn er det ikke lett å finne sitt sted, og han havner utenfor og i et miljø som er ganske ødeleggende.

Samfunnet på den tida handlet mye om velferden som økte utover 70 tallet. Norges befolkning fikk bedre levevilkår, bedre hus, nye underholdnings-apparater og mye mer fritid. Men var denne velferdsøkningen bra for folket? Dessverre fungerte de nye bomiljøene dårlig som lokalsamfunn. De manglet fellesarenaer, tradisjoner, lokal identitet og lokalt engasjement. De voksne kjente få og beboerne ble fremmedgjort for hverandre.[...] (*Berit s.1*)

Begge lærerne kommenterer også at det historiefaglige er lite til stede: "Vel mye handlingsreferat av bøkene, lite om samtiden" og "Mye handlingsreferat ikke så mye historie."

De resterende fire tekstene i denne gruppa er alle skrevet ut i fra samme problemstilling: "Hvordan har norsk film utviklet seg de siste 50 årene og hvordan har dette vært et speilbilde på samfunnet?". Dette er fordi elevene har vært på samme særemnegruppe, og dermed har samarbeidet om emnet i perioden forut for denne skriveoppgaven. Tekstene er meget like både i struktur og innhold. Dette utdraget er representativt for alle fire:

Etterkrigstiden var tiden Norge virkelig fikk fart på denne stadig voksende industrien, og det var i denne perioden mange berømte klassikere kom på lerretet. Filmer som «Ung Flukt» av Edith Calmar (1957), «Ni Liv» Av Arne Skouen (1957), og «Flåklipa Grand Prix» av Ivo Caprino (1948) [sic.] var publikumsfavoritter. Edith Calmar ble norges første kvinnelige regissør, og skapte ti filmer i sin ti år lange karriere (1957-1967). Dette var også tiden vi fikk vår første Oscar Nominasjon, og hittil eneste Oscar Vinner. «Ni Liv» ble nominert, mens Thor Heyerdals «Kon Tiki» (1947) vant Oscar for beste dokumentar. Og det var nettopp det som appellerte til massene i denne perioden, folk ville se dokumentarer og bilder fra krigen, og alle bidrag i disse sjangrene ble godt mottatt. (*Mathias s.1*)

Teksten, i likhet med de tre andre, fortsetter i dette sporet med en kronologisk fremstilling av norske filmproduksjoner fra 50-tallet og fram til i dag. Nå og da settes dette også i sammenheng med den historiske samtiden, som vi ser et eksempel på i den siste setningen i utdraget over. Dette gjør at disse fire tekstene i utgangspunktet framstår som dominert av historie. De handler kort og godt om norsk filmhistorie. Men ut i fra min definisjon av norsk og historie ovenfor hører utviklingen av massemedia og særlig utviklingen av norsk film til under *norskfaget*. Dette er fordi det i elevenes lærebok i norsk er et helt underkapittel om norsk filmhistorie (Jansson m.fl. 2003:166-172). Dersom vi sammenligner det som står i dette kapittelet med innholdet de fire elevtekstene finner vi igjen mange av de samme

eksemplene og poengene. Dette gjør at elevtekstene framstår som en gjenfortelling av et kapittel i norsklæreboka hvor innslaget av generell historie er minimal. Koplingen mellom norsk og historie i disse tekstene er dermed meget liten. Dette understrekes ytterligere av historielærerens tilbakemeldinger på samtlige av tekstene. Han påpeker at koplingen av film opp mot den generelle historien er for dårlig: ”Svært lite om koblingen mellom samfunn – film. Kun helt på slutten er det satt opp noen linjer”, ”Koplingen opp mot det samfunnsmessige fraværende flere steder” og ”De enkelte filmsjangrene er ikke koplet opp mot samfunnsendringer.”.

Isolert innhold

Ni av de totalt 29 tekstene har et innhold som består av både norsk og historie, og hvor de to fagene er koplet sammen ved at det ene kommer før det andre. I fem av tekstene kommet det norskfaglige før det historiefaglige, mens i de fire andre er fordelingen omvendt; historie dominerer første del av teksten, og norsken siste del. Udraget under er hentet fra en tekst hvor oppdelingen av de to fagene er tydelig. Eleven starter med å beskrive skrivestilen til to ulike forfattere, slik at det nærmest ligner på en norskfaglig litteraturanalyse:

Nesbø tar seg god tid til å skrive lange miljøskildringer, selv små detaljer og forsåvidt irrelevant fakta kommer frem. Mye av grunnen til dette er nok at disse beskrivelsene, som vi får ta del i mest gjennom Harry Hole (hovedpersonen i boken), er der for å beskrive selve sinnstemningen til personen vi er «inne i». [...] *Ingenmannsland* derimot er skrevet på en helt annen måte, fokuset er mye større. På tross av dette bruker Guillou over hundre sider på å komme frem til den handlingen boken faktisk spinner seg rundt. (*Tormod s.1*)

Det historiefaglige kommer ikke inn før ca. midt i teksten, men dominerer de siste halvannen sidene, hvor eleven greier ut om forfatterens liv og oppvekst.

Samtidig opplevde Guillou i sin ungdomsalder den politiske mest aktive perioden i historien; Cubakrisen, den kalde krigen og den stadig spenningen mellom venstre og høyresiden i politikken var på sitt høyde punkt da han var i tenårene. Han opplevde kampen mot krigen i Vietnam og vokste dermed opp i et samfunn hvor politiske meninger var en veldig viktig del av ens person. Han utviklet seg dermed til å bli en veldig samfunnsbevisst person, noe en helt klart kan se hos ham idag som journalist. (*Tormod s.2,3*)

Tre av de andre elevene som også plasserer det norskfaglige innholdet først i teksten, har en struktur og et innhold som er meget likt utdraget ovenfor. Dette henger sammen med at de har jobbet på samme særemnegruppe og dermed har samme emne og problemstilling.

Nettopp dette er et interessant og gjentakende trekk ved hele tekstmaterialet, at de som har jobbet på samme gruppe har veldig like tekster. Jeg vil diskutere dette nærmere i kapittel 5.1.3.

Den femte teksten som også løser utfordringen med å kople de to fagene sammen ved å først skrive om norsk, så om historie, har en lignende struktur som de nettopp nevnte tekstene. Men her er det norskfaglige ikke en litteraturanalyse, men nærmest et handlingsreferat av romanene. Dette dominerer de to første sidene, bare i de to siste avsnittene i teksten blir historiefaget trukket inn. Utdraget under er tatt akkurat fra overgangen mellom norsk og historie.

Knut Pedersen kommer bekymringsløst til Larvik som nyutdannet lektor. Livet er greit, han sjekker damer og jobber som lærer på Larvik gymnas. Han finner seg kone og får barn. Men så lar han seg verve av partiet. Til å begynne med er han relativt usikker, men det blir raskt mindre familieliv og heller mer partiarbeid. (*Thomas s. 1*)

Gymnaslærer Pedersen beskriver mange av tidstrendene på 70-tallet. Med kritikk av vekstpolitikken, kjønnsroller, utenriks politikk og miljødeleggelser. Mye av bakgrunnen til ungdomsopprørene og protestbevegelsene var utdanningsekspløsjonen fra slutten av 60-tallet. Grunnskolen var niårig for alle fra og med 1969 og nitti prosent fortsatte i videregående skole. Den nye, utdannede ungdommen ble mer orientert internasjonalt og var i større grad interessert i samfunnsproblemer. EF avstemningen økte selvfølgelig også det politiske engasjementet i store grupper. (*Thomas s.3*)

Lærerne kommenterer på denne teksten at det er uheldig at historiedelen kommer etter kommentarene til romanene, og den helhetlige vurderingen er at litteratur og historie ikke er helt godt knyttet sammen.

I de fire gjenværende tekstene som også plasserer de to fagene isolert fra hverandre er strukturen motsatt, det historiefaglige kommer før det norskfaglige. Utdraget nedenfor er et eksempel på dette. Første avsnitt begynner slik:

Vi befinner oss som sagt i perioden 1970 og 1980. Mye hadde skjedd de siste årene som et resultat av krigen og det faktum at samfunnet naturligvis utvikler seg. Samfunnsutviklingen

som vi er vitne til i denne perioden kan sees på som 2 ulike opprør mot politikken i etterkrigstida. Vi har opprøret fra venstresiden, som hadde sitt tyngdepunkt rundt 1970-årene, hvor kritikk av vekstpolitikken, sentraliseringen, kjønnsroller, utenrikspolitikk og miljøødeleggelser fant sted. I opprøret involverte blant annet tverrpolitiske organisasjoner seg. Mange av de folkelige protestbevegelsene og verdiopprørene samlet seg i «folkebevegelsen mot EEC» (senere EF) i 1970. (*Maren s.1*)

Først etter at eleven her har greid videre ut om samfunnsforhold i den historiske perioden kommer hun inn på litteraturen i forbindelse med drøfting av tema og problemstilling som er ”Hvem ble sett på som outsiders på 1970- og 1980-tallet?”.

Jeg har gjennom mine to bøker blitt introdusert til to forskjellige grupper som, av en eller annen grunn, har kommet på kant med samfunnet. Tilhørighet; et nøkkelord i denne sammenhengen. [...] Han [hovedpersonen i romanen *Pakkis* av Khalid Hussain] føler seg som en utlending både i sitt eget og foreldrenes land. Han har levd som norske gutter flest, og tilpasset seg det samfunnet han lever i. Å reise tilbake til hjemlandet, vil by på vanskeligheter. Han kan ikke språket. Identitetskrisen er et faktum. (*Maren s.3*)

Innholdet på de to gjenværende sidene i teksten er i likhet med dette utdraget stort sett norskfaglig. Til denne teksten kommenterer norsklæreren at det er litt lite plass til litteraturen, og at det ikke er lett å se sammenhengen mellom de to fagene.

To andre tekster har massemedia som tema. Men i motsetning til de fire mediatekstene jeg diskuterte i forrige kapittel, er det et godt innslag av innhold fra begge fag. De to elevene er på samme saremnegruppe, og de skriver ut fra denne problemstillingen: ”Hvor fremtredende er krigspropagandiske virkemidler i dagens mediebilde i forhold til tiden rundt andre verdenskrig?”. De begynner med det historiefaglige, de beskriver og forklarer bruk av propaganda og ulike virkemidler under andre verdenskrig. Deretter sammenligner de dette opp mot mediasituasjonen i dag, og gir eksempler på hvordan virkemidlene og bruken har forandret seg. Begge tekstene viser god innsikt i propagandiske virkemidler, medias rolle og påvirkningskraft samt god forståelse av samfunnsforhold, og holdninger i ulike historiske perioder.

Det fjerde og siste teksten i denne gruppa har i likhet med de tre andre en overordnet struktur hvor norsk kommer etter historie. Det skiller seg allikevel litt ut ved at det i

historiedelen ofte er enkeltsetninger som viser til litteraturen slik vi ser i midten av dette utdraget:

For mange ble etterhvert USA og kapitalismen hovedfienden. Folk ble mer og mer kritiske til at USA førte krig i land som Vietnam, Kambodsja og Laos – folk så på dette som en ny imperialism. Et eksempel på dette er «Gymnaslærer Pedersens» glede over det faktum at USA på et visst punkt trakk seg ut av Vietnam. En del av grunnlaget for fiendtligheten mot USA var bygget på at «Ola Nordmann» for første gang fikk tilsendt direkte bilder fra Vietnamkrigen [...] (*Morten s.2*)

Disse små innslagene av norsk i det hovedsakelige historiefaglige innholdet kan tolkes som et forsøk på å kople de to fagene sammen på en annen måte, nemlig fletting. Men siden det bare er en og annen setning her og der, framstår flettingen som ufullstendig og overflatisk. Likevel er det et forsøk, og nettopp derfor utgjør den et naturlig springbrett over til neste del av dette kapittelet, hvor jeg skal ta for meg tekstene som kopler sammen norsk og historie ved fletting.

Fletting av innholdet

Den tredje og siste måten elevene kobler de to fagene sammen på er gjennom å flette det norskfaglige og det historiefaglige innholdet i hverandre. Fellesnevneren for tekstene i denne gruppa er at innholdet i norsk og historie opptre om hverandre, og de to fagene er på denne måten koblet oftere og jevnere sammen enn i de to andre gruppene. Flertallet av tekstene befinner seg i denne gruppa. Over halvparten (15 stykker) fletter fagene sammen på en eller annen måte. Det varierer imidlertid hvor tett denne flettingen er. I noen tekster veksles det med et par avsnitts mellomrom, mens i andre finner vi norsk og historie omtrent i annenhver setning. Flesteparten befinner seg imidlertid et sted mellom disse ytterpunktene.

Tekstene som ligger i den ene enden av skalaen, veksler mellom norsk og historie gjennom hele teksten, men over større deler av gangen. En elev, som skriver teksten med utgangspunkt i problemstillingen ”Opprør før og nå. fra 1970-tallet til i dag”, begynner for eksempel teksten med et par avsnitt hvor innholdet er dominert av historie, så skriver han over en side om de to romanene han har valgt. Deretter går han tilbake til historien, for så å avslutte med en tematisk konklusjon hvor han trekker inn både romanene og samtiden. Utdragene nedenfor er tatt fra begynnelsen på teksten, akkurat i den første overgangen mellom historie og norsk.

Mot slutten av 1960- tallet og utover på 70-tallet så man et Norge med venstresiden i opprør mot vekstpolitikken og det materialistiske fokus, og undertrykking av den tredje verden. På tross av sosialistisk styre. Idag, som man kanskje ville funnet det mer naturlig med en radikal, opprørske bevegelse med tyngde i samtiden, som en motvekt til nyliberalismens faste grep om samfunnet, er det derimot så og si dødt. Det vi idag ser av «opprør» derier seg hovedsakelig om enkeltsaker, type miljø, homofili, kvinneverettigheter etc, man ser ingen politisk enhet på samme måte. Det finnes kun spredte enkeltpersoner/ mindre grupper. Hva skiller opprør da og nå? Og hvorfor, hvorfor engasjerer ikke Irak på samme måte som Vietnam i sin tid gjorde?

To bøker som kan belyse problemstillingen er Dag Solstad roman fra 1982, *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsøkt vårt land*, og Mathias Faldbakkens, under pseudonymet Abo Rasul, the Cocka Hola company

Solstad skildrer i sin roman et liv som AKP(m-l)'r på 70-tallet. Partiet som han en gang selv var en lykkelig del av blir beskrevet litt småironisk og humoristisk [...] (*Nils s.1*)

En del av tekstene i denne gruppen, nærmere bestemt syv stykker, veksler litt hyppigere mellom de to fagene, nesten i annethvert avsnitt som dette utdraget viser.

I Dag Solstads *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelsen som har hjemsøkt vårt land* møter vi Knud Pedersen som nyutdannet lektor ved Larvik gymnas, og følger livet hans gjennom hele 70-tallet. Vi ser hvordan han blir tiltrukket av kommunismen, og etter hvert blir svært politisk aktiv i AKP(m-l). Han er villig til å ofre alt for «Saka», selv om det i virkeligheten ikke er hans sak; det er arbeiderklassens sak han kjemper for. [...]

Mot slutten av 1960-tallet begynte det å komme opp en generasjon som ikke hadde sett krigen på nært hold. De hadde hatt en trygg oppvekst i etterkrigstidens idealer, som var nettopp trygghet og jevn økonomisk vekst. Denne dessertgenerasjonen som de ble kalt, kritiserte etterkrigstidens verdier, og hadde andre meninger om hva som var viktig i livet. [...]

Siden kom jappetiden, og de påfølgende tiårene har vært en forsettelse av den tekningen, med penger, kommersialisering og materialisme i høysetet. Det har gått så langt at enkelte har fått nok av det hele, som hovedpersonen Andreas Doppler i Erlend Loes bok. Han er e velutdannet og vellykket familiemann, som alltid har gjort alt han kan for å være vellykket. Men en dag får han nok, og bestemmer seg for å flytte opp i skogen i et telt. [...] (*Jens s.1,2*)

De resterende syv tekstene fletter fagene enda tettere sammen. I disse tekstene veksles det mellom norsk og historie også inne i hvert avsnitt. For eksempel slik:

Skilsmissetallene [på 50-tallet] var på under ti prosent, og nesten 97 prosent av barna ble født innenfor ekteskap. Faktorer som lagde rifter i disse glansbildeckteskapene var tabu. Man snakket ikke høyt om seksualliv og samliv, og abort var forbudt vel lov. Uekte barn ble adoptert bort eller sendt på barnehjem. Elsi Lund [hovedpersonen i romanen med samme navn av Bjørg Vik] går med konstant frykt for graviditet etter hver gang hun har «gitt seg hen» til kjæresten, og når hennes venninne blir gravid med en nesten ukjent mann, har hun ingenting annet å gjøre enn å følge kjerringråd om kokende vann, giftstoffer og strikkepinner... (*Thea s.1*)

Her bruker eleven romanen (det norskfaglige) som et eksempel på hvordan samfunnet var i på den tiden. Andre knytter både norsk og historie opp mot temaet for særemnet som i dette utdraget:

Merete Morken Andresen beskriver i sin bok, *Hav av tid*, to skilte foreldres reaksjoner på deres 16 år gamle datters selvmord.¹⁰ Reaksjonene deres samsvarer i stor grad med det Sissel Reichelt forteller om reaksjoner på selvmord. Det mest typiske er behovet for å etablere en historie om hva som har hendt og derfor gå tilbake for å se hva som førte til situasjonen. Dette gjør de to foreldrene ved å ta ett oppgjør med fortiden deres for å lete etter hint om hva som gikk galt. Videre klandrer de også datteren for det hun har gjort; «Ebba. Hvem skal ta seg av meg når jeg blir gammel hvis ikke du skal være der. Hvem skal besøke meg og kjøpe blomster på morsdagen.» (side 150) [...] Igjen ser vi at reaksjonene i boken sammenfaller med det som er typisk med samfunnet i dag. Familien føler ikke like mye skam som ville vært naturlig tidligere, og bare det at Morken Andersen har skrevet en bok som tar opp selvmord, viser utviklingen samfunnet har hatt. (*Siv s. 3,4*)

Eleven mestrer å knytte referat og sitat fra skjønnlitteraturen opp mot både den historisk konteksten og faglitteratur om selvmord. Alt innenfor ett avsnitt uten at det verken framstår som overflatisk eller rotete.

Oppsummerende diskusjon

Jeg har i det foregående sett på hvordan elevene i 3n har løst en av utfordringene i den tverrfaglige skriveprosjektet, nemlig *hvordan* innholdet blir når de har koplet sammen norsk og historie i en og samme tekst. Jeg har funnet det logisk å dele de 29 tekstene inn i tre ulike kategorier; fem tekster hvor innholdet er dominert av ett fag, i ni andre er norsk og historie

isolert fra hverandre, og i de resterende femten tekstene er norsk og historie flettet sammen. Disse kategoriseringene har jeg gjort ut i fra å se på *strukturen* i tekstene. Det kunne også vært interessant og sett på hvordan elevene koplet de to fagene sammen på et lavere tekstuelt nivå, for eksempel undersøkt setningskoplinger eller referentkjeder, men det er det dessverre ikke rom for å komme inn på i denne avhandlingen.

Selv om det ikke inngår i noen av forskningsspørsmålene mine, ønsker jeg å se de ulike koplingsmåtene i sammenheng med karakterene. Er det for eksempel slik at tekstene som fletter fagene sammen får høyere karakterer enn de som plasserer fagene i ulike deler i teksten? Er én måte dårligere eller bedre enn en annen?

Når jeg undersøker dette har jeg valgt å se på både gjennomsnittskarakteren, og spredningen innenfor i de tre ulike gruppene. Tabell 2 viser en skjematisk oversikt over dette.

Navn	Beskrivelse	Antall tekster	Gjennomsnitts- karakter		Karakterenes Spredning	
			N	H	N	H
Ettfaglig innhold	Tekstene er dominert av enten norsk eller historie	5	3+	3/4	2 til 4-	2/3 til 4/5
Isolert innhold	Norsk og historie er plassert hver for seg i teksten - norsk før historie (5) - historie før norsk (4)	9	4	4/5	3 til 5	4/3 til 5+
Flettet innhold	Norsk og historie er flettet sammen i teksten i ulik grad - over flere avsnitt av gangen (1) - i omtrent annethvert avsnitt (7) - innenfor hvert avsnitt (7)	15	5-	5-	(3/2) 4 til 6	(3) 4 til 6

Tabell 2: Kopling av innhold med karakterer

I kolonnene i tabellen ser vi gjennomsnitt og spredningen i norsk- (N) og historiekarakterene (H) fordelt på de tre ulike måtene elevene kopler sammen det norsk- og historiefaglige innholdet. Gjennomsnittet gir oss en indikasjon på forskjellen i karakter mellom de tre ulike gruppene, men siden antall tekster er veldig ulikt i hver av disse gruppene, er disse tallene ikke direkte sammenlignbare. Jeg vil derfor gå ut i fra spredningen av karakterene for hver av de ulike gruppene.

Det første vi kan merke oss er at det er blant tekstene som kun har ettfaglig innhold at vi finner de laveste karakterene. Her er det en elev som er nede på 2'ern i begge fag, og ingen får høyere karakter enn 4 og 4/5 i henholdsvis norsk og historie. Tekstene som har innhold både fra historie og norsk, men hvor de er plassert isolert fra hverandre, befinner seg midt på treet karaktermessig. I norsk og historie spenner karakterene henholdsvis fra tre og fire til fem og fem pluss. Blant tekstene hvor norsk og historie blir flettet sammen finner vi de høyeste karakterene. Alle disse tekstene ligger et sted mellom fire og seks. (Det er imidlertid ett unntak. En elev i denne gruppen fikk karakteren 3/2 i norsk og 3 i historie. Dette kan vi lese ut i fra lærerkommentarene at har å gjøre med at han bommet på oppgaven og skrevet nærmest en prosjektrapport i stedet for en fagartikkel.)

Det at vi finner de høyeste karakterene blant de som fletter sammen det norsk- og historiefaglige innholdet sammen, kan tyde på at dette er noe lærerne vurderer som bedre enn det å plassere fagene isolert fra hverandre i teksten. Men det er viktig å huske på at disse karakterene er basert på mange faktorer. Lærerne hadde mange vurderingskriterier for evalueringen av disse tekstene (jamfør vedlegg 3), og alt fra språk og rettskriving til svar på problemstillingen og bruk av kilder spiller inn på den endelige karakteren. Derfor kan vi ikke direkte si at det å flette innholdet i de to fagene sammen fører til at eleven får høyere karakter, det er for mange andre faktorer som også kan ha bidratt til dette. Noe som imidlertid forsterker antagelsen om at om at fletting av innholdet blir vurdert høyere enn det å plassere fagene hver for seg er lærernes kommentarer og tilbakemeldinger til elevene. Som jeg har gitt eksempler på ovenfor er det kun elever i de to første gruppene (med ettfaglig og isoler innhold) som får negative tilbakemeldinger om sammenkoplingen av fagene.

5.1.3 Hva karakteriserer sjanger og stil?

Det å lære seg et fag er ikke bare å kunne ramse opp alle byene i Belgia, eller huske at 7 ganger 8 er 56. Det innebærer også, som Eli Glomnes sier det, "[...] å bli innforlivet med språkspillene og tekstnormene som hører til det aktuelle feltet." (2006:50). Når man skriver en presentasjonstekst må man ta hensyn til disse normene slik at teksten kan bli sett på som gyldig innenfor feltet. Det som er spesielt med skrivesituasjonen i denne casen er at elevene, nettopp på grunn av det tverrfaglige aspektet er nødt til å tilfredsstille krav til presentasjonsskriving i to fag, norsk og historie. I dette kapittelet vil jeg ta for meg det karakteristiske ved tekstene i forhold til *sjanger* og *stil*.

I følge Jan Svennevig (2001:233f) knytter vi hver eneste ytring vi oppfatter til en kontekst. Dersom vi hører eller leser noe løsrevet fra den opprinnelige konteksten, ser vi for oss ulike situasjoner, deltagere og kommunikative aktiviteter som kan ha vært mulige rammer for ytringen. De språklige trekkene som knytter ulike ytringer til ulike kontekster, kaller Svennevig for ”sjanger” og ”stil”. Sjanger er knyttet til selve den kommunikative aktiviteten og dreier seg først og fremst om *hva* som blir sagt eller skrevet. Stil er derimot de variasjonsmulighetene som finnes innenfor eller på tvers av sjangeren, og handler derfor om *hvordan* ting blir skrevet eller sagt.

Sjanger

Elevene i 3n skrev tekstene på heldagsprøven ut i fra denne oppgaveteksten: ”Skriv en fagartikkel der du svarer på den problemstillingen du har laget og der du bruker kildene aktivt.” Hver enkelt elev fikk altså ikke selv velge sjanger på teksten, den skulle være en såkalt *fagartikkel*. Dette er en type tekst som i struktur og oppbygging har de samme kravene som en vanlig artikkel, men hvor innholdet er knyttet opp til pensum i faget man skriver artikkelen innenfor. Elevene skriver altså ikke en artikkel om et hvilket som helst sak, den skal handle om et *faglig* tema som for eksempel kvinnelige forfattere, moderne språk eller reklamens påvirkning.

Norsklæren til klasse 3n fortalte at hun hadde gått gjennom fagartikkel som sjanger tidligere for elevene, og at de også hadde skrevet flere tekster innenfor denne sjangeren før. Sjangeren var altså ikke ukjent for elevene. Dette var også noe jeg merket i de timene jeg observerte klassen. Det kom ingen spørsmål eller kommentarer fra elevene som tydet på at de var usikre på, eller hadde problemer med selve sjangeren de skulle skrive innenfor. Det fantes imidlertid ikke noen eksplisitt fastsatte sjangerkriterier som elever eller lærere gikk ut i fra. Det er derfor ikke mulig for meg å kunne vurdere i hvilken grad elevene oppfyller sjangeren, siden jeg ikke er kjent med hvilke krav det har blitt satt.⁵ I dette kapittelet vil jeg derfor undersøke hvilke trekk ved tekstene lærerne fremhever som gode og dårlige i en fagartikkel. og ut i fra dette vil jeg prøve å fastsette noen kriterier på hva en fagartikkel er, og hvordan elevene oppfyller dem. Jeg begynner med det siste.

⁵ Det er mulig at elevene tidligere har fått en oversikt over hvilke sjangerkrav som tillegges en fagartikkel, men dette er ikke noe jeg er kjent med, og derfor ikke kan ta hensyn til.

Ett av punktene på lærernes vurderingsskjema (vedlegg 2) går på om eleven har en god forståelse av sjangeren fagartikkel eller ikke. Ut i fra kommentarene lærerne gir på dette kriteriet behersker de fleste elevene sjangeren bra. 19 av de 29 elevene får positive tilbakemeldinger. De fleste av disse får et enkelt og greit ”ja” på punktet om de har god forståelse av sjangeren. Én elev blir også vurdert til å ha ”grei” forståelse av teksttypen fagartikkel, mens ytterligere fire får kommentaren ”meget” eller ”meget god” på dette punktet. Av de resterende 10 elevene får seks stykker tilbakemeldinger på at de stort sett forstår sjangeren bra, men at det er enkelte elementer i teksten som ikke passer inn. Lærernes kommentarer er av denne typen: ”For mye ”elev” i innledningen, ellers bra.” og ”Ja, [god forståelse av sjangeren] med unntak av midt på side 1.” De siste fire tekstene er de eneste som får tilbakemeldinger på at de ikke har forstått sjangeren. Lærerkommentarene varierer fra å være mer generelle som ”Ikke helt...” og ”Nei, mer en prosjektrapport” til å helt konkret påpeke hva som ikke passer med sjangeren, for eksempel: ”For privat” og ”Vel muntlig”. Det er disse konkrete kommentarene som gjør at vi kan nærme oss et svar på hva som regnes som en fagartikkel.

Det er flere trekk ved tekstene som gjør at lærerne vurderer dem slik som de gjør og mener at elevene ikke fullt ut har forstått sjangeren. Som jeg nettopp nevnte er det noen av tekstene som lærerne mener har en for muntlig stil som ikke er passende i en fagartikkel. Utdraget nedenfor er et eksempel på dette, og jeg har uthevet ord og uttrykk som kan karakteriseres som muntlige:

Alt dette reflekterer «Patrick Bateman» meget bra: Han er **ekstremt** opptatt av utseende og hvordan han fremstår generelt. Det skal ikke være noe som helst tvil om at han er rik og vellykket da han er **ekstremt** opptatt av mannlig mote, kosmetiske produkter, hvor han bor, hvem han omgir seg med, hvilke restauranter han besøker, at han alltid har det dyreste og nyeste av «**ting og tang**» – **slik går hele regla**. (*Morten s.3. Min utheving*)

I andre tekster er stilen for privat. Blant annet er det for mye ”jeg” og ”du” som i dette utdraget:

Jeg nevner årstallet til da filmen ble trukket tilbake til nettopp fordi **jeg** tror ikke folk turte eller ikke ville presentere en film og nået, som i sammenheng med krigen for å nevne noe. [...] Men dagens samfunn har gjort det mulig for både **deg** og **meg** og velge retninger innenfor dette, det finnes linjer for skuespillere og filmskapere, men ikke minst de som

jobber bak kulissene også. Det er lagt opp til at de som vil, kan! (*Kristoffer s. 1, 2. Min utheving*)

På en annen tekst kommenterer også norsklæreren at eleven ikke bør henvende seg til leseren slik som han gjør her:

”Sånn sett kan det faktisk virke som at noen av tankene fra 70-tallet er på vei tilbake. **Men ikke frykt noen revolusjon**, det er ikke så radikalt denne gangen [...]” (*Jens s. 3. min utheving*)

Det som imidlertid gjør at flest elever får tilbakemeldinger på at de ikke helt har forstått sjangeren, er at flere elever, totalt ni stykker, beveger seg bort fra fagartikkelen gjennom å trekke inn særemnet og posisjonere seg selv som elev i teksten. Flere begynner tekstene sine tilnærmet lik dette:

I særemnet har vi «barndom og oppvekst» som tema, og jeg har i den forbindelse valgt å lese *Kompani Orheim*, en nokså ny bok av Tore Renberg (2005), og Lars Saabye Christensens klassiker, *Beatles*. (*Emilie s.1*)

Noen trekker også inn særemnet andre steder i teksten, for eksempel slik:

”Perioden jeg har tatt for meg [...] Jeg har gjennom mine to bøker blitt introdusert til [...]” (*Maren s. 2, 3*).

Denne posisjoneringen av seg selv som elev i teksten er ett interessant trekk som vitner om det mange (se for eksempel Berge 1988 og Nystrand 1997) mener er negativt med skrivning i skolen, nemlig at skrivesituasjonen ikke er en autentisk kommunikasjonssituasjon. Elever får ofte i oppgave å skrive tekster som er plassert inn i en tenkt kontekst. For eksempel ”Skriv et leserinnlegg i et ungdomsblad” eller som i tilfellet er i casen i denne avhandlingen: ”Skriv en fagartikkel”. Dette kan for så vidt sies å styrke elevenes skrivkompetanse siden de får øvet seg på å skrive sjangere som er vanlige i samfunnet. Men elevene vet godt at situasjonen er fiktiv, og at den som faktisk skal lese teksten ikke er en jevnaldrende ungdom eller en likeverdig faginteressert, det er i alle tilfeller læreren. Dette påvirker alltid skriveren, og siden læreren har en dømmende funksjon, han eller hun skal vurdere og sette karakter på teksten blir kommunikasjonskontrakten mellom dem langt fra likeverdig. Dette mener jeg fører til noe av det vi ser i dette tekstmaterialet, at elevene klarer ikke distansere seg fra elevrollen. Siden dette er noe vi sannsynligvis ikke kan komme bort fra i en skolesituasjon er

kanskje det beste å verdsette elev-lærer-relasjonen for det den er, nemlig en ressurs for elevenes utvikling? Elevene er prøvende skrivere som trenger kommentar og tilbakemeldinger, og under forutsetning av at tilliten mellom partene er til stede, er det kanskje en fordel at læreren blir en person de kan ”teste” ut og utvikle skriveferdighetene sine.

Det er først og fremst norsklæreren som kommenterer i hvilken grad teksten gir uttrykk for god forståelsen av sjangeren fagartikkel. Eksempler på dette har jeg gitt ovenfor.

Historielærerens tilbakemeldinger dreier seg stort sett om det historiefaglige innholdet, koplingen av de to fagene og bruken av kilder. Men han gir også enkelte kommentarer på skrivemåten av typen: ”oppgaven er reproduserende, ikke antydning til drøfting” og ”lite problematiserende”. Dette sier oss også noe om hvilke trekk som hører til under fagartikkelsjangeren.

Vi kan altså si at ut i fra lærernes kommentarer og tilbakemeldinger er disse trekkende gjeldende ved en fagartikkel:

- Fremstillingsformen er saklig fremfor personlig. Man skal være forsiktig med ”jeg”, og ikke henvende seg til leseren, i hvert fall ikke gjennom pronomenet ”du”.
- Stil og språk skal ikke være for muntlig.
- Diskusjon og drøfting framfor reproduksjon og gjengivelse av fakta.
- Kilder skal underbygge poenger og argumenter.

Som jeg var inne på i kapittel to kan denne fagartikkelen plasseres innenfor retningen *Writing in Disciplines*. Elevene skriver i en bestemt sjanger og, dette er et mål i seg selv. Selv om dette er langt fra ekspressiv skriving og skrive for å lære, kan det allikevel knyttes opp til den andre posisjonen, *Writing Across the Curriculum*, i den forstand at sjangeren ”fagartikkel” og de kriteriene jeg har kommet fram til ovenfor er relativt tverrfaglig. Kanskje ser vi her en kombinasjon av de to retningene i praksis, fagskriving på tvers av fag.

Stil

I forrige kapittel tok jeg for meg sjangeren i elevtekstene, og hva som ble regnet som akseptabelt av lærerne i en fagartikkel og ikke. I det følgende vil jeg komme nærmere inn på stilen i tekstene, altså *hvordan* elevene skriver innenfor sjangeren.

Stilistikk er en disiplin innenfor språkvitenskapen hvor det nærmest opereres med en kvantitativ tilnærming. Analyse av stil går ofte ut på å undersøke forekomsten av ulike stilistiske trekk i tekstene, for eksempel hypotakse, paratakse, setningskoplinger, ordfrekvens osv. (Øyslebø 1978). Jeg har valgt å ikke undersøke stil på denne måten, siden jeg mener det blir for omfattende og litt på sidelinjen av det som er formålet for min studie. I det følgende ønsker jeg å vise hvordan den overordnede tendensen i tekstmaterialet er når det stil og skrivemåte.

Først og fremst skal de sies at alle tekstene har hver sin personlige stil. Det er 29 forskjellige elever som har skrevet 29 ulike tekster, med like mange forskjellige stiler. Allikevel er stilen i dette tekstmaterialet sannsynligvis mer ensartet enn i tekstmateriale fra andre heldagsprøver. Grunnen til dette skal jeg komme inn på etter hvert i dette kapittelet..

Generelt sett preges tekstene av en saklig, informativ og objektiv stil. Språket er relativt avansert, men samtidig uten for mange fremmedord og komplekse setningskonstruksjoner. Utdraget nedenfor er et eksempel på denne stilen som er typisk for de fleste tekstene i dette tekstmaterialet.

50-tallet blir kalt de norske husmødres tiår, og ikke uten grunn. Unge kvinner vokste opp i et mannsdominert samfunn, der kvinnens rolle var å stelle hjemme og passe barna.

Husmorrollen ble sett på som et moderne og spesialisert yrke, og i 1960 var hele 55% av alle voksne kvinner heltidshusmødre, noe som gjør det til den største yrkesgruppen i Norge noen gang. Til og med ukeblader og radio rettet sitt innhold mot husmødre, og filmer som *Støv på hjernen* og *Vi gifter oss!* var populære på kino. Giftemål var viktig fra tidlig alder, og mange strebet etter «glansbildeekteskapet». Skilsmissestatistikken lå under 10% (i motsetning til ca 50% i dag), og 97% av alle barn ble født innenfor ekteskap (*Portal*). (*Lise s.1*)

Tendensen er altså stilen i tekstmaterialet ligner på den i dette utdraget. Men det finnes også noen tekster som har en stil som skiller seg ut fra det typiske. Selv om de er få velger jeg allikevel å trekke de fram, fordi det sier noe om bredden i tekstmaterialet. For eksempel finner vi på den ene siden en elev som skriver på en måte som nærmest minner oss om

skjønnlitteratur. Det er skildringer, utbroderinger og beskrivelser og kildene blir brukt nærmest på en poetisk måte.

Født inn i etterkrigstidas lykkeland

Tyskerne har forlatt landet, og husmødrene har nok en gang etablert seg ved kjøkkenbenken, trallende med ruller i håret. 60-tallet var husmødrenes glansdager. Likevel var det ikke til å unngå å legge merke til det bekymrede draget over husmødrenes fjes – det buldret i øst. Den kalde krigen var i Vietnam blitt til en en [sic.] krig med mer enn ord som våpen, men for en gutt som Kim Karlsen burde bekymringene være langt vekk. Han var født inn i et trivelig hjem på Skillebekk, den fine kanten av Oslo. Hans far var en suksessfull banksjef, mens Fru Karlsen trallet lykkelig på vaskerommet over den nyanskaffede vaskemaskinen. Kim var heldig han, som hadde er far som hadde jobbet så hardt for å skape dette hjemmet og den vesle hytten på Nesodden.

Ja! Sa jeg ivrig. Togene fra Østbanen går rett forbi der. Vi så den transsibirske jernbanen!
Den transsibirske jernbanene? Fatteren måpte
Nemlig. Skulle gjerne bodd der!
Det blei brått stille. (...) – Kim! Smalt det. Sånt må du ikke si! Sånt må du aldri si mer!
(s.142) (*Emilie s.1*)

Det å gjøre som denne eleven har gjort, å bruke en skjønnlitterær skrivemåte i en fagartikkel, er risikabelt, men allikevel et virkningsfullt trekk. Det er risikabelt fordi slik blanding av sjangere blant elever (og andre uerfarne skrivere) ofte blir sett på som et brudd på sjangerkonvensjonene, og dermed tolket som mangel på kunnskap om og dårlig beherskelse av teksttypen (Svennevig 2001:237). Men i dette tilfellet syns jeg eleven mestrer å holde balansen på den tynne grensen mellom normbrudd og sjangerutnyttelse, og bruker bevisst trekkene fra skjønnlitteraturen som et virkemiddel i teksten. Det som gjør at jeg mener at dette er bevisst bruk av sjangerbrudd som virkemiddel og ikke mangel på kunnskap er at teksten som helhet er godt strukturert, innholdet er fyldig og godt både i norsk og historie, språk, rettskriving og kildebruk er meget bra, og kanskje det viktigste av alt; eleven overdriver ikke bruken av den skjønnlitterære stilen (som virkemiddel). Dette gjør at teksten får karakter av å være en faglig sterk og god fagartikkel, krydret med en spesiell skrivemåte. Teksten får meget bra karakter i begge fag, 5 i norsk og 5+ i historie.

På den andre siden er det et par tekster hvor stilen er meget nøktern og distansert:

Profesjonelle filmprodusenter ble også brukt til å produsere en Jurnal videoer. Disse ble kalt Wochensschau og var kortfilmer som ble vist på kinoer. De ga seg ut for å være en nøktern opplysende kilde for informasjon fra fronten, men var i realiteten ekstremt propagandistiske. De var sterkt krigsglorifiserende og nasjonalistiske fordi de kun skildret tyske triumfer og motiver av tyske soldater på sitt beste. Filmene ble spilt inn uten lyd fra slagmarken, det ble heller lagt inn musikk og harmløse krigslyder. Dette var sterkt misvisende og ble gjort for å ufarliggjøre krigen for offentligheten. (*Emil s. 2*)

Vi kjenner igjen flere av trekkene Svennevig setter fram som typisk ved teknisk, formell og syntetisk stil (2001:246-267); det er for eksempel mye bruk av fremmedord (propagandistiske, krigsglorifiserende), forfatteren er lite synlig i teksten, og vi finner attributive adjektiv (en *nøktern opplysende* kilde).

Alle de tre eksemplene ovenfor skiller seg stilmessig en god del fra hverandre. Den ”skjønnlitterære” og den ”nøkterne” teksten representerer hvert sitt ytterpunkt i tekstmaterialet, og i mellom disse finner vi ”normalen”, slik stilen i flesteparten av tekstene er, eksemplifisert ved det første utdraget.

I det andre tekstutdraget ovenfor ser vi også et annet spesielt trekk ved skrivemåten. Her bruker nemlig eleven underoverskrifter. Det som er interessant med dette er at det i norskfaget tradisjonelt har underoverskrifter tradisjonelt vært et offer for lærerens røde penn. Det har blitt sett på som et brudd med sjangeren, og det har også vært nedlagt forbud mot dette. I mitt tekstmateriale blir bruk av underoverskrifter derimot ikke vurdert negativt. Tvert i mot havner de to elvene som har underoverskrifter i tekstene på den øverste delen av karakterskalaen, og ved et annet tilfelle kommenterer til og med norsklæreren at det nettopp hadde vært en fordel dersom eleven hadde brukt underoverskrifter.

Noe som også er verdt å kommentere i forbindelse med stilen i dette tekstmaterialet er at vi kan se en tendens til at de som har samme problemstilling, altså de som har jobbet på samme gruppe er har veldig lik stil og skrivemåte. Dette kan komme av flere faktorer. For det første har elevene samarbeidet meget tett i forarbeidet til skrivingen av fagartikkelen. Som jeg var inne på under koplingen av innhold er det flere elever som kommer med de samme poengene og eksemplene fra kildene. Kanskje har de også tillagt seg lik stil. Den ensartede stilen kan også ha noe å gjøre med at alle elevene skriver innenfor samme sjanger, og at den er styrende for stilen. Til sist kan det også tenkes at problemstillingen i seg selv er styrende for

stilen. Stort sett er alle tekstene i dette materialet gjennomførte i både tema, innhold, problemstilling og stil. De som skriver om et alvorlig tema, for eksempel krigspropaganda er mer alvorlig i stilen enn de som for eksempel skriver om underholdning og film.

Vi kan også se lignende tendenser ved i elevenes kildebruk. De som har fokus på de litterære sidene ved romanene bruker sitatene til å eksemplifisere litterære trekk, mens andre bruker referat fra historiebøker for å underbygge en hypotese om at samfunn og holdninger har endret seg siden 50-tallet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i det følgende når jeg tar for meg det tredje forskningsspørsmålet, hvordan elevene håndterer kildebruk.

5.2 Hvordan håndterer elevene kildebruk?

Ett av aspektene ved det tverrfaglige skriveprosjektet var at elevene skulle lære å bruke kilder aktivt i teksten. Som jeg beskrev i kapittel 4 var dette temaet sentralt gjennom alle de tre månedene prosjektet pågikk, og elevene skrev flere korte tekster hvor de øvde på nettopp dette. I fagartikkelen skulle elevene bruke flere kilder fra både norsk og historie og plassere dem i en lengre tekst. De utfordringene jeg har valgt å fokusere på i tilknytning til dette, går på *når* elevene skal henviser til kilden og *hvordan* de skal gjøre det.

5.2.1 Når henviser elevene til kilden?

I følge Dysthe m.fl. er det *når* det skal refereres, eller rettere sagt hvilke opplysninger som trenger referanse, det punktet som det er aller mest tvil om blant studenter i høyere utdanning (2000:115). Første regel er at alle direkte sitat i teksten skal ha kildehenvisninger. Men i tillegg er det mye i en tekst som ikke er sitat, men som allikevel er hentet fra en eller annen kilde. Når man trenger henvisninger ved slik referering er et spørsmål om skjønn. En tommelfingerregel er at "allmennkunnskap" ikke trenger å belegges med kildehenvisning. Men så er jo tusenkronerspørsmålet: Hva regnes egentlig som allmennkunnskap? I visse kretser er det en allmenn oppfatning om at Augustus var den først keiser i Romerriket, mens i andre fagmiljøer trengs dette kanskje å belegges med kilder.

Når det gjelder tekstene til elevene i 3n, er det viktig å huske på at et av kravene til skriveoppgaven var at kildene skulle brukes aktivt, og siteres og refereres i den løpende teksten (jamf. oppgaveteksten, vedlegg 2). Alle tekstene, gjør dette i den forstand at de i det

minste inneholder referat fra kilder som de bruker (for eksempel romanene eller læreboka), det er imidlertid store variasjoner i når, hvor ofte og ved hvilke opplysninger det blir *henvist* til kildene. Av de totalt 29 elevene er det seks stykker som ikke har noen henvisninger til kildene i den løpende teksten i det hele tatt, selv om fire av dem riktignok har sitater. Flesteparten av elevene, 16 stykker, henviser *kun* ved direkte sitat fra kildene. Én enkelt elev henviser kun ved referat, og 6 andre har referanse *både* ved sitat og referat. Tabell 3 viser en oversikt over dette.

Når elevene henviser til kildene:	Antall elever
1. Aldri	6 stk
2. Bare ved sitat	16 stk
a. bare ved romanene	12
b. bare ved andre kilder enn romanene	2
c. ved begge	2
3. Bare ved referat	1 stk
4. Både ved sitat og referat	6 stk
a. sitat fra romaner referat fra andre kilder	3
b. sitat fra både romaner og andre kilder. Referat fra bare andre kilder	2
c. sitat og referat fra både romaner og andre kilder.	1

Tabell 3: Når elevene henviser til kilder

Tabellen viser også hvordan elevene siterer og refererer ulike typer kilder; de norskfaglige romanene og ”andre kilder” som er historiefaglige men også annen faglitteratur og oppslagsverk. Tallene øverst i midten i kolonnen for antall elever utgjør det totale antallet for hver kategori, mens tallene til venstre i kolonnen viser til de ulike underkategoriene. Jeg vil forklare denne fordelingen i det følgende.

Det er en klar tendens når det gjelder sitering at det er romanene som oftest blir sitert. Av de totalt 26 elevene som har minst ett sitat i teksten (16+6+4 inkludert de fire som ikke har kildehenvisning ved disse), er det 24 som siterer fra romanene. For eksempel slik:

Hun [hovedpersonen i Elin Brodins roman, *Madonna med barn*, fra 1996] bestemmer seg til slutt og beholde barnet, tross forventningene, elevene på skolen fryser henne ut, og mange prøver å overbevise henne om at abort er den rette løsningen: «Men du må tenke på fremtiden din og ikke gjøre noen dumheter, skjød Jakob inn. Fremtiden. Det ordet igjen. Det ordet som jeg ikke lenger var sikker på om jeg overhodet forsto.» (Brodin : 57) (*Cecilie s. 3*)

De to resterende elevene (*Emil* og *Frode*) har massemedia som tema, og følgelig ingen romaner å sitere fra. Tekstene deres, i tillegg til fem andre, inneholder sitat fra andre kilder enn romanene. Disse ”andre” kildene omfatter historiefaglige kilder som i dette eksemplet:

I Norsk Historie 1914-200 skriver Berge Ferre[sic.]; «(på 1920tallet) ble det også hevdet at kvinners kropp og sjel var eiendommelig i motsetning til mannens som var normal.»³ [sic. Bokmål]

3 Norsk historie 1914-200 [sic.], det norske samlaget, 2000 (*Catharina s.3*)

”Andre kilder” kan også være faglitteratur av ulik art, i dette tilfelle en bok om propaganda skrevet av Jowelt og O’Donnel:

Opprinnelig var ikke ordet propaganda forbundet med noe negativt. Det ble brukt om kirkens misjonering i andre land, hvor de spredte kristendommen og omvendte ikke-troende. Det [var] først under 2. verdenskrig at noen tok i bruk propaganda som et politisk virkemiddel. «Propaganda is the deliberate, systematic attempt to shape perceptions, manipulate cognitions, and direct behaviour to achieve a response that furthers the desired intent of the propagandist.» (*Propaganda and Persuasions*) (*Frode s.1*)

Til slutt er forskjellige oppslagsverk ofte brukt som kilde:

De er å finne på utsiden. Utenfor det «gode selskap»; Samfunnet. De er outsiders.

«Hvilke samfunnslemmer som betraktes som outsiders har variert gjennom tidene. Ofte har der vært synlige eller på andre måter registrerbare annerledesheter som har gjort seg gjeldene, men også makter og myndigheter har brukt sin definisjonsmakt til å peke ut grupper.»¹

1 <http://no.wikipedia.org/wiki/Outsider> (*Maren s.1*)

Når det gjelder referat er situasjonen litt annerledes. Det er for det første mange færre som henviser ved referat, totalt syv stykker. For det andre er også fordelingen mellom skjønnlitteraturen og andre kilder annerledes. Kun to elever refererer fra romanene for eksempel på denne måten:

”[André] Bjerke referer stadig til høyt respekterte psykologer og samtidsforfattere (Bjerke 63)” (*Pernille s. 1*).

Referat fra andre kilder (historiefaglige kilder, faglitteratur og/eller oppslagsverk) finner vi derimot i alle de syv tekstene. I utdraget nedenfor er det for eksempel et notat skrevet av historikeren Erling Sandmo som blir referert og knyttet opp til tekstens emne; ”døden”:

Endringene i folks holdninger til død har blitt påvirket av samfunnet rundt. Dødsprosessen har blitt mer og mer vitenskapeliggjort og medikalisert. Vi har med andre ord tilnærmet oss døden mer som en vitenskapelig prosess der de tidligere så på det som en åndelig slutfase. («Et notat om døden») (*Synne s.1*)

Elevene i 3n henviser altså oftest ved sitat, og da oftest ved sitat fra romanene. Å sitere fra andre kilder er det færre som gjør, kun syv stykker. Dette er også syv stykker som henviser til denne type kilder ved referat. Kun to av disse gir også henvisninger ved referat fra romanene.

Det at noen elever ikke henviser i det hele tatt, eller bare ved sitat, kommer ikke av at det ikke finnes noen flere steder eller opplysninger i teksten som trenger referanse, tvert i mot er det et gjennomgående trekk ved tekstene at det ofte mangler henvisninger til kilden, særlig ved referat. Nå er jo det å kunne si at noe burde hatt henvisning en skjønnsmessig vurdering gjort fra min side, men en del eksempler i tekstene synes å være relativt klare. Noen elever kommer for eksempel med statistikk og tall uten å vise til hvor de har hentet dem fra:

Fedrepermisjon og mer mannlig hjelp i huset har gjort at kvinnene har mer tid til utdanning og jobb, og i alderen 25-54 år er 4/5 kvinner yrkesaktive, men fremdeles står kvinnene for 50 % mer av husarbeidet enn mennene. (*Cecilie s.3*)

Enkelte elever kommer med definisjoner som de ikke viser hvor de har hentet fra:

En outsider defineres som en person som enten blir utstøtt av andre eller selv nekter å være medlem av en gruppe. Det er hovedsakelig to ulike modeller som kan brukes for å forklare hvorfor en person blir en outsider. Den ene er individmodeller som legger vekt på individet

og dets frie vilje, altså at personen selv er ansvarlig eller velger å bli utstøtt. Den andre modellen kalles samfunnsmodellen. I følge denne er det samfunnet som utstøter enkeltindivider og dermed skaper outsiders. (*Nathalie s. 1*)

Andre kommer med relativt dristige påstander som burde hatt kildebelegg:

Da Janteloven ble skrevet på 30-tallet av Aksel Sandemose var dette en god skildring av samfunnet. Dette var tida der individet skulle ha respekt for fellesskapet. På denne tida var det en sterk polarisering der familier ofte valgte den ene eller andre siden i en sak. Et eksempel på dette er at noen familier var avholds og i noen familier ble det drukket mye. Det fantes svært få som drakk med måte. (*Irene s.1*)

Særlig den siste setningen i dette utdraget er en relativt sterk påstand som eleven burde hatt referanse til kilden hun har hentet dem fra. Slik de står nå, uttrykker de en subjektiv, påståelig, overforenklet og unyansert holdning, noe som svekker troverdigheten til denne teksten som en seriøs fagartikkel.

Det at elevene henviser til kilden noen steder, mens andre steder ikke, kan komme av flere årsaker. En sentral faktor i denne sammenheng er mottakerbevissthet som jeg var inne på i teorikapittelet. Skriveren må ha en ide om hvem den mulige mottakeren er og hvilke kunnskaper han har for å kunne avgjøre hvilke opplysninger som trenger henvisning og ikke. Når man skriver innenfor en fagdisiplin må man også ha kjennskap til faget for å vite hva som er allmennkunnskap og ikke.

5.2.2 Hvordan henviser elevene til kilder?

Som jeg var inne på under kapittelet om tverrfaglig påvirkning (5.1), er en forskjell mellom fagskriving i norsk og historie at det er ulik praksis mellom hvordan man henviser til kilder. I norsk brukes det vanligvis parenteser, mens i historie er fotnoter normen. En seminarleder på universitetet sa en gang til meg da jeg studerte historie: "Historieskriving er en kunst, og parenteser er hærverk som forstyrrer den euforiske leseopplevelsen. Derfor bruker vi fotnoter!". Budskapet var klart nok, og jeg har husket det siden, men jeg tror jeg aldri helt forstod hvorfor historieskriving er mer kunstnerisk enn for eksempel norsk, hvor parenteser er normen. Min oppfatning var at i norsk fikk man gjennomslag for et mer kunstnerisk språk enn i historie. Der skulle språket være nøytralt og objektivt, og mine spede forsøk på metaforbruk og ironi i kvalifiseringsoppgavene fikk tre streker under seg. Og det motsatte

var tilfelle med norsk. God flyt i teksten er å foretrekke, så hvorfor ”bryte opp” med parenteser? Jeg må innrømme at mitt første møte med fagskriving var en smule forvirrende. Det hadde vært så enkelt om alle hadde brukt samme system!

Etter å ha observert klassen gjennom de tre månedene prosjektet forgikk, vil jeg si at det som jeg oppfattet skapte mest forvirring for elevene i møte mellom de to fagene, nettopp var dette med de ulike tradisjonene for henvisning til kilder. Lærerne var klar over at dette var et problemområde, og de hadde på forhånd en strategi for hvordan de skulle takle det. De presenterte begge metodene for elevene, og fortalte at i historie er det vanlig å bruke fotnoter, mens i norsk er parenteser tradisjonen. Det kom en del sukk og uffing fra elevene. De synes det tekniske med hvor kolon, komma og kursiv skulle plasseres var komplisert nok, og så var det i tillegg to måter å gjøre det på. Men da lærerne sa at det var helt opp til dem selv å velge hvilken de ville bruke, lettet stemningen litt. Da trengte de å konsentrere seg om bare en av dem.

I fagartiklene valgte det klare flertallet i denne klassen å henvise til kildene gjennom parenteser. Det er 29 elever i klassen, men om jeg var inne på i forrige kapittel er det seks av disse som ikke har henvisninger i det hele tatt. Av de resterende 23 er det totalt 16 stykker som bruker parenteser, mens 7 velger fotnoter. I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvordan elevene skriver med kilder. Jeg har valgt å fokusere på utfordringer ved det *tekniske* aspektet med å henvise til kilder, og hvordan kildene blir *innlemmet* og brukt i tekstene.

Teknisk bruk av kilder

Det tekniske aspektet ved kildehåndtering omfatter alt som har å gjøre med hva parenteshenvisninger og fotnoter skal inneholde av informasjon, i hvilken rekkefølge faktorene skal stå i litteraturlisten osv. I det følgende vil jeg undersøke hvordan elevenes henvisninger varierer i forhold til ”normen”. Den normen jeg da snakker om er den lærerne presenterte for klassen, og som elevene hele tiden har jobbet med og mot. Den har utgangspunkt i elevenes lærebok (Jansson m.fl. 2003b:20-26).

For det første skilles det i læreboka mellom henvisninger til skjønnlitteratur og til faglitteratur. Ved sitat eller referat fra skjønnlitteratur skal parenteshenvisninger inneholde: forfatter (hvis det ikke har blitt gjort tydelig ut fra sammenhengen), tittel, utgivelsesåret og

sidetall. For eksempel slik: "Sigrid Undset skriver i sin debutroman [...] (*Fru Martha Oulie*, 1907, s. 10)."

Når det gjelder annen faglitteratur, skal selve tittelen ikke taes med i parenteshenvisningen. Faktorenes orden blir da som følger: forfatter (igjen hvis det ikke kommer tydelig fram av sammenhengen), utgivelsesår og sidetall. Eksempelvis slik: "Alt for femti år siden var det et stort innslag av engelske ord i norsk (Graedler 2002:14-15)."

Elevene i 3n kunne også velge å henvise til kildene gjennom fotnoter. Læreboka i norsk nevner at dette er en henvisningsmåte som er vanlig innenfor enkelte fagområder, men det blir ikke gått noe nærmere inn på hvordan slike litteraturhenvisninger skal settes opp. Det bemerkes kun at litteraturhenvisninger av denne typen skal inneholde samme informasjon som parenteshenvisninger (Janson m.fl. 2003:26). Lærerne for klassen ga derfor eksempler på én måte å sette opp de ulike faktorene: "'Hans Heiberg, *Norske forfattere i nærlys/Sandemose*, 1972, s.43", men de var også åpne for at det ble gjort på andre måter. Vel å merke så lenge alle de nødvendige faktorene var med.

Internettkilder skal så langt det er mulig følge malen for henvisning til trykte kilder. Men ofte kan det være problematisk å spore forfatter og utgivelsesdato. Sidetall er også sjeldent på internett. Alternativet blir å føre opp personen som er ansvarlig for nettsiden og publiseringsdato. For eksempel blir henvisningen til en artikkel skrevet av Trond Borrehaug Hansen, som ligger på nettsidene til NRK, slik: Hansen (2003). og i litteraturlista skal oppsettet være i denne rekkefølgen: Forfatter eller ansvarlig person, eventuell dokumentdato: tittel, URL, ansvarlig organisasjon. Dato for nedlasting.

Alle parenteshenvisningene skal vise til den fullstendige kildereferansen i litteraturlisten, hvor oppsettet skal være slik: Etternavn, fornavn, utgivelsesår: tittel (i kursiv eller anførselstegn), utgivelsessted: forlag.

Hansen, Trond Borrehaug, 15.05.03: "Lisa Marie bitter på Jacko", <http://osv>, NRK. Lastet ned 15.05.03.

Heiberg, Hans, 1972: *Norske forfattere i nærlys/Sandemose*

Graedler, Anne-Line, 2002: "Engelske lånord i norsk 1950-2000", i *Språknytt* 3-4/2002

Undset, Sigrid, 1907: *Fru Marta Oulie*, Kristiania: Aschehoug.

Ved alle tilfellene gjelder det at hvis kilden er en bok eller et tidsskrift skal tittelen kursiveres, dersom det er en artikkel eller novelle skal den settes i anførselstegn. I tillegg gir læreboka også en del tips angående selve siteringen og refereringen. Blant annet bemerkes det at sitat på over tre linjer skal settes i eget avsnitt, med mindre skriftstørrelse og uten anførselstegn. Det skal også være ordrett fra kilden, og dersom noe utelates skal det markeres med "[...]".

Selv om dette var normen for hvordan kildehenvisningene formelt skulle settes opp, skal vi se at lærerne ikke prioriterte detaljer i sin vurdering av og tilbakemeldinger på tekstene. Det jeg har satt opp ovenfor er bare en mal, et utgangspunkt for å si noe om den tekniske utførelsen av henvisninger. Så, hvordan henviser elevene i 3n til kildene i fagartikkelen, rent teknisk?

Først og fremst skal det sies at alle de 23 elevene som henviser til kildene, enten med fotnoter eller parenteser, er meget konsekvente i måten de henviser på. Flesteparten refererer ganske ofte til kildene, gjennomsnittlig 6,2 (142 delt på 23) ganger i løpet av teksten, og alle har stort sett det samme tekniske oppsettet for alle henvisningene. (Det varierer litt ut i fra hvilken type kilde det er snakk om, særlig ved utradisjonelle kilder som taler og anmeldelser) Variasjonen elevene i mellom er derimot stor. Det at 16 stykker bruker parenteser, og syv andre fotnoter, er ett aspekt ved denne variasjonen, men det er også forskjell i måten elevene henviser på innenfor hvert av de to systemene. Jeg har funnet det vanskelig å kategorisere elevenes kildebruk i ulike grupper. Dette har med å gjøre at henvisninger har den karakteren at det ikke alltid er nødvendig å ta med forfatter eller årstall (hvis man for eksempel akkurat har nevnt dette i brødteksten), og at typen kilder også har noe å si for hvordan henvisningene skal settes opp. Det er heller ikke alltid man kan vise til eksakt sidetall (for eksempel ved internettkilder eller henvisninger til et helt verk.) Jeg vil derfor vise noen eksempler som illustrerer variasjonen i den tekniske siden ved elevenes kildehenvisninger. Jeg har for oversiktens skyld uthevet henvisningene.

Det vanskelige oppvekstmiljøet utarter seg likevel annerledes for Jarle og Tora, for Jarle vokser opp i en tid der han er ønsket og der barn har egenverdi. «Endelig er du her lille gutten. Deg skal vi verne mot det som er vondt. Deg skal vi puste på med det som er godt. For vi er Kompani Orheim.» (s.29) (*Henriette s. 2*)

Uavhengig av kirken; selvmord har vært aktuelt i tusener av år, og det finnes historier helt tilbake til antikken og romertiden om helter og kongelige som har begått selvmord
(«**Kirkens holdning til selvmord.**») (Ive s. 2)

Unntakene [fra barn født i ekteskap] ble kalt uekte barn og var nokså tabu. «Selvfølgelig sladres det om paret i villaen i Ullevålsveien [...] det uekte barnet, hvisker de. Skammelig mumler husmødrene til hverandre.» (Vik : 19) (Stine s. 2)

(Kakkerlakkene, 1998, s. 69) (Ivar s.1)

(Sandemose, 1988, s 67) (Nathalie s.1)

(www.kvinneistorie.no) (Lise s. 2)

Som eksemplene ovenfor viser varierer kildehenvisningene fra å inneholde kun sidetall, kun tittel og kun årstall, til forfatter og sidetall, og tittel og sidetall. Videre finner vi også forfatter, årstall og sidetall og tittel, årstall og sidetall.

Det skal imidlertid sies at i de tilfellene hvor elevene henviser med bare sidetall, er som regel forfatter og tittel nettopp nevnt eller lett forståelig ut av sammenhengen, Lærerne ikke gir heller ikke noen negative tilbakemeldinger på dette. Negative tilbakemeldinger blir imidlertid gitt på henvisninger som bare inneholder årstall og tittel. Lærerne kommenterer at det er uklart hva årstallet refererer til, og at det er forfatterens etternavn som skal stå istedenfor tittel. Utover dette kommenterer de ikke den tekniske siden ved elevenes kildehenvisninger, bortsett fra at norsklæreren nevner for elevene som har de mest detaljerte fotnotene at det "kan gjøres lettere". Dette viser altså at lærerne ikke er så opptatt av detaljer når det gjelder den tekniske siden ved elevenes kildehenvisning. Det som er viktig er at henvisningen er klar slik at man lett kan forstå hva slags type kilde det er.

Blant elevene som bruker fotnoter er variasjonene litt mindre enn blant parentesbrukerne. På den ene siden er det noen som bare har tittelen eller bare internettadressen i fotnoten:

2 *Aschehougs Norges historie 10* (Catharina s.2)

5 <http://www.2.aschehoug.no/1f/jonesbo/innhold.php?sectionID=5> (Tormod s. 2).

Videre finner vi tittel, kapittel og sidetall og tittel årstall og sidetall. Eksempelvis:

1 *Ingenmannsland*: Kap. 1, side 5 (Lars s. 1)

1 *En flyktning krysser sitt spor*, 1972: 57 (*Irene s.1*)

De mest detaljerte henvisningene inneholder forfatter, årstall, tittel, utgivelsessted, forlag og opplag i tillegg til sidetall i parentes etter sitatet eller referatet i den løpende teksten. for eksempel slik:

3 Renberg, Tore, 2005: *Kompani Orheim*, Oslo: Forlaget Oktober as (3. opplag 2006) (*Berit s.1*)

I tillegg til at elevene generelt er flinke til å henvise i fotnoter eller parenteser er de også flinke til andre tekniske aspekter ved bruk av kilder. De fleste elevene som har sitat over tre linjer skiller dette ut i eget avsnitt med innrykk, mindre skrift og uten anførselstegn. Noen utelater også deler av sitatet ved å bruke klammeparenteser slik. en enkelt elev siterer imidlertid Berge Furre på bokmål, selv om det opprinnelig er skrevet på bokmål.

Samlet ser vi at lærerne ikke legger vekt på at detaljene skal være pinlige korrekte i forhold til malen. Det er ikke så nøye om elevene bruker kolon eller sidetall, eller om de ikke har med utgivelsesår i referansen. Det som er det viktigste er at kildehenvisningene er lett forståelig, at man som leser kan se hva slag type kilde det er og hvem som har skrevet den. I den sammenheng, særlig ved parenteshenvisninger, blir koplingen mellom referanse og litteraturliste viktig. Hvis ikke denne er tydelig er det også vanskelig å forstå kildehenvisningene. Derfor retter lærerne på de elevene som bare skriver tittelen i parenteshenvisningen. Siden det er forfatteren som står først i litteraturlista blir det vanskelig å se hva parentesens henviser til.

Alle elevene, utenom én, har med litteraturliste til sist i tekstene sine. Også de 7 elevene som ikke har noen referanser i den løpende teksten i det hele tatt. Samtlige litteraturlister vil jeg karakterisere som relativt fyldige og gode. Antall kilder ligger et sted mellom to og tretten, oftest rundt fire, fem stykker. Bøker og artikler er mer eller mindre oppført i henhold til normen. Det eneste som kan bemerkes er måten internettkilder er oppført på. De fleste elevene fører nemlig kun opp nettadressen i litteraturlista, og ingenting annet. Noen få har i tillegg med lesedato, men kun tre stykker har fullstendig komplett henvisning i tråd med normen.

Et annet trekk ved litteraturlistene er at de inneholder flere kilder enn det er henvisninger til i den løpende teksten. Alle, utenom én elev, fører opp litteratur som de verken siterer, refererer eller henviser til. Denne måten å skrive litteraturliste kan sies å være karakteristisk for den begynnende kildehenvisning. Vi kan se likheter med den type liste mange ungdomsskoleelever leverer til læreren når de har blitt bedt om å oppgi hvor de har hentet informasjonen i et prosjektarbeid fra. Gjerne er oppsettet slik:

Kildene vi har brukt er:

- læreboka i naturfag,
- leksikon
- internett

Det skal imidlertid understrekes at selv den minst detaljerte litteraturlisten i 3n er mange ganger mer utfyllende enn dette basale eksempelet. Uansett mener jeg dette er et tegn på at elevene fortsatt er begynnende kildekrivere, men at de absolutt er på vei et sted.

Innlemming av kilder i tekstene

Det å kunne beherske kildehåndtering innebærer ikke bare å kunne sette opp faktorer i rett rekkefølge, eller å huske at boktitler skal kursiveres. I tillegg til den tekniske biten må selve sitatene og referatene bli innlemmet og satt i sammenheng i teksten. Det er mange måter å gjøre dette på, og i det følgende skal jeg se på hvordan elevene i 3n har innlemmet kildene i sine fagartikler.

På det overordnet planet er alle sitat og referat som elevene bruker innlemmet i tekstene ved at de alle henger sammen med temaet i tekstene. Selve oppgaven går som kjent ut på å bruke kilder i drøftingen rundt en problemstilling, og elevene i 3n siterer og refererer bare kilder som er relevante i forhold til tema og problemstilling. I det følgende vil jeg konsentrere meg om innlemmingen på et lavere nivå. Jeg vil se på selve funksjonen elevene tillegger referatene og sitatene i forhold til den omkringliggende teksten, det vil si hvordan hvert enkelt referat og sitat brukes. Det er hovedsakelig fire ulike måter som elevene konkret innlemmer sitat og referat i tekstene på; ved eksemplifisering, underbygging, definering og som virkemiddel. Det skal sies at disse funksjonene til en viss grad overlapper hverandre, og det er heller ikke slik at vi kun finner den ene eller den andre måten i den enkelte teksten, de

fleste elevene bruker sitat og referat på minst to av måtene. (Jmf utdrag fra eleven *Cecilie* nedenfor.)

Den måten som elevene oftest bruker sitater og referater på er gjennom å **eksemplifisere**. Særlig er det romanene som blir sitert eller referert i for å eksemplifisere hvordan samfunnsforhold var i den historiske samtiden. Som jeg var inne på i kapittel 5.1.2 er det nettopp også på denne måten mange av elevene løser utfordringen med å kople norsk og historie sammen. I utdragene under har de to elevene brukt henholdsvis referat og sitat for å eksemplifisere det de nettopp har sagt om samfunnsforholdene.

På 20- og 30-tallet var det flere kriseår noe som kommer tydelig fram i boka [*En flyktning krysser sitt spor* av Aksel Sandemose]. Blant annet når Espen stjeler et eple og får dårlig samvittighet fordi han ikke deler eplet med resten av familien. Innenfor familien skal det ikke finnes egoisme, men vilje til dele. (*Irene s.1*)

I etterkrigstiden var det mye fokus på perfekte husmødre og 1950-tallet har blitt kalt «den norske husmors 10-år». De fleste kvinner var heltidshusmødre, og på denne tiden var dette den største yrkesgruppen. Det ble vist husmorfilmer på kinoer med husråd, og ukeblader og radio hadde mye husmorsstoff. Husmødre ble sett på som et moderne og spesialisert yrke, forventningene var klare til kvinnens plass i samfunnet. Dette kommer tydelig fram i *Elsi Lund*, en bok skrevet av Bjørg Vik. Boka forteller om en karakteristisk jente som vokser opp midt i husmorhysteriet: «Hvorfor i huleste må jeg drive med dette tullet? Denne idiotiske støvtørkinga! Hvorfor måtte aldri Yngve drive med noe av dette? Moren ser kjølig på henne. Yngve er *gutt*.» (Vik : 78) Dette viser at de unge jenters plass var så og si udiskutabel. (*Cecilie s.1*)

I dette siste utdraget ser vi også hvordan eleven løser utfordringen med å innlemme et sitat i teksten på en naturlig måte. Foruten at hun presenterer romanen og forfatteren, noe som fungerer som en slags innledning, har også valgt et meget passende sitat. Sitatets litt hysteriske karakter knytter det nettopp til "husmorhysteriet" som eleven beskriver i linjene foran. En annen måte å sette sitatene inn i sammenhengen på en god måte, er gjennom å kommentere dem etterpå. Som vi ser gjør "Cecilie" også dette, og også i de neste utdragene ser vi også dette ofte blir gjort.

Noen elever, nærmere bestemt fem stykker, bruker sitat og referat ikke til å eksemplifisere historiske samfunnsforhold, men derimot litterære trekk ved romanene. Dette henger sammen med at elevene har valgt en annen vinkling på den tverrfaglige oppgaven. Eleven i

utdraget under sammenligner to forfattere, og hvordan deres oppvekst i ulike tidsperioder har påvirket forfatterskapet.

Jo Nesbøe bruker, i motsetning til Guillou, miljøet for å beskrive Harry Hole. Det vil si at hvis Hole er full, beskrives omgivelsene som om en full mann beskrev de. De fleste kapitlene begynner dessuten med skildringer av hvordan miljøet er, for å sette omgivelsene handlingen skal foregå i. Slik innledes 3. kapittel av *Kakerlakkene*; «De fant ham på Schrøder Restaurant i Waldemar Thranes gate, et gammelt, ærverdig vannhull beliggende i veikrysset der Oslos østkant og vestkant møtes»³. Ikke minst er Nesbøe glad i å føre oss med, i utgangspunktet, uinteressante detaljer, som man ser av sitatet. Men disse detaljene gir leseren en utrolig følelse av å være tilstede (spesielt hvis man kjenner de aktuelle stedene).

3 *Kakerlakkene*: Kap 3, side 21 (Lars s. 1)

Elevene bruker også sitat og referat for å **underbygge** påstander eller argumenter de fremsetter. Det er først og fremst andre typer kilder enn romanene (historiske kilder, annen faglitteratur eller oppslagsverk) som blir brukt på denne måten. Siden det også er, som jeg var inne på i kapittel 5.2.1 sjeldnere at disse typene kilder blir sitert eller referert, er det også færre forekomster av at kilder blir brukt som underbygging. Nedenfor ser vi først et eksempel på underbygging med et referat.

Helt frem til i dag har temaet selvmord vært i stadig forandring. Biskop Sigurd Osberg forteller at kirken i dag tenker annerledes når det gjelder selvmord, men at det fortsatt ikke blir vurdert som etisk nøytralt.⁸

8 Osberg, Sigurd, 16.02.2007: «Kirkens holdning til selvmord». <http://psigurdo.blogging.no/>. Lastet ned 02.12.2007 (Siv s.2)

Eleven refererer i dette tilfellet biskopen for å underbygge det hun sier tidligere i teksten om at synet på selvmord har forandret seg. Dette øker tekstens troverdighet, og er med på å styrke argumentasjonen.

Vi finner også tekster hvor *sitat* blir brukt til underbygging. I eksempelteksten nedenfor er temaet propaganda, og eleven siterer den tyske propagandaministeren:

Det ble også brukt store ressurser på å påvirke barn og unge, siden de ikke er like skeptiske til nye ideologier som eldre og mer utdannede mennesker. I sin tale «Youth and the War» sier Goebbels:

[...] Since our enemy is waging war against children, children too must play their part. During the World War, the English blockade was particularly direct against German women and German children, and had a major role in the fact that at the critical hour we no longer had the strength to resist the English and French threat.[...] (1940) (*Frode s. 2. Elevens klammer*)

Her blir en påstand eller tolkning om hvordan propaganda ble brukt under andre verdenskrig, underbygget av et sitat fra en tale. I dette tilfellet er særlig kildens karakter, en tale fra propagandaministeren selv, med på å styrke tekstens faglighet og troverdighet. (Det at selve henvisningen "(1940)" ikke er korrekt, er imidlertid noe som ikke er like positivt for troverdigheten. Det går ikke klart fram hvor eleven har funnet talen, og dette gjør at man som leser ikke kan legge sin fulle og hele tillitt til dette utsagnet.)

I tillegg til eksemplifisering og underbygging blir sitat og referat i fem tilfeller brukt til å **definere** eller forklare et begrep. I utdraget nedenfor ser vi eksempel på både sitat og referat.

Douglas Kellner definerte propaganda slik i sin utredning om medias rolle under Gulf-krigen: «Propaganda is a mode of discourse intended to persuade, to manipulate and to indoctrinate its audience into accepting policies they might not otherwise support» (*Persian Gulf TV War/Kellner, 1992, s.194*). Kellner presenterte også tre måter å definere propaganda på; Etter hensikt, metode eller kilde. (*Emil s. 1*)

Denne definisjonen finner vi i elevens innledning, og den skaper et teoretisk utgangspunkt for diskusjonen rundt propaganda som utgjør resten av teksten. Dette styrker igjen faglighet og troverdighet i teksten, og ikke minst er det klargjørende og opplysende for leseren.

Sist, men ikke minst, blir sitat og referat brukt som **virkemiddel** i tekstene. Ni av elevene plasserer et sitat som første setning i innledningen, for eksempel slik:

«Elsi er gravid, Elsi Lund må gifte seg!».» (Vik :16) Dette er et sitat vi sjelden ville kjent oss igjen i i vår tid. I et samfunn bygd opp som det norske samfunnet er idag, er ikke nødvendigvis graviditet en hovedgrunn for giftemål. (*Cecilie s.1*)

Denne måten å starte teksten på plasserer leseren midt inn i sakens kjerne, på en måte ett slags "in medias res". Dette vekker nysgjerrigheten og skaper forventninger hos leseren.

Samtidig blir det norskfaglige med en gang introdusert og satt i sammenheng med det historiefaglige. Dette skjer gjennom at eleven i den neste setningen kommenterer sitatet, og setter det opp mot vårt samfunn. Litteratur, historie, samtid og nåtid blir knyttet sammen.

Ovenfor nevnte jeg at det er vanlig at et sitat blir kommentert for å bli innlemmet i teksten. Men i utdraget under skal vi se at nettopp det å bryte med denne konvensjonen gjør at sitatet får funksjon som et virkemiddel.

Det kalde øysamfunnet

«Tyskerunge! Hun hadde hørt ordet rett som det var. Det lå noe vondt i det. En dom.» (s.30)
Tiåret etter den andre verdenskrig var fortsatt preget av folks holdninger, og verken gamle fiender eller synder var glemt. På frigjøringsdagen [...] (*Henriette s. 2*)

Sitatet hentet fra Herbjørg Wassmos *Huset med den blinde glassveranda*. Det er plassert helt i begynnelsen av et avsnitt, og er ikke videre kommentert. Kommentering er noe leseren forventer seg, og det at dette mangler gjør at sitatet skiller seg ut fra resten av teksten som noe overraskende, spennende og annerledes. Det blir stående som en slags ”appetittvekker” for videre lesning. Et virkemiddel som skaper nysgjerrighet og oppmerksomhet hos leseren.

Ovenfor har jeg altså vist eksempler på ulike måter som elevene innlemmer sitat og referat i tekstene på; ved å **eksemplifisere**, **underbygge**, **definere** og bruke som **virkemiddel**. Det er imidlertid en måte til som jeg i tillegg har lyst til å nevne. Denne har jeg valgt å plassere for seg selv, fordi den i seg selv kan ha en funksjon som alle de fire nevnte. Denne måten er dermed ikke en funksjon i seg selv, men heller mer en variasjon av sitat og referat. I begge utdragene under ser vi eksempler på dette.

30-tallet i Norge var preget av klassemotsetninger og arbeidsledighet. Faren til Espen har heldigvis arbeid, men «betegnelsen proletar passet vel nærmest». (Sandemose, 1988, s.13).
(*Nathalie s.1*)

Holdningene til død har utviklet seg så mye opp gjennom historien, men denne utviklingen skjer «så sakte at samtidens mennesker ikke oppdager disse endringene.» («Menneskers holdning til døden» UIB) (*Synne s.1*)

Denne måten å bruke sitat på, gjennom å starte setningen med egne ord for så å fullføre med et sitat fra romanen, gir teksten et spesielt preg. Det bringer mer ”liv” til teksten enn det et reint referat gjør. Samtidig som det ikke ødelegger flyten i teksten like mye som et sitat i

eget avsnitt ville ha gjort. I tillegg kopler det litteraturen inn i teksten uten at man trenger å kommentere eller introdusere den nærmere.

5.3 Oppsummering

Ovenfor har jeg beskrevet det jeg mener karakteriserer tekstene i forhold til tverrfaglighet og kildebruk. Jeg har studert tekstene med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene jeg hadde som utgangspunkt for oppgaven:

1. Hvordan blir innholdet når elevene kopler norsk og historie sammen i en og samme tekst?
2. Hva er det som karakteriserer tekstene, med hensyn på sjanger og stil når norsk og historie koples sammen i en og samme tekst?
3. Hvordan håndterer elevene kildebruk?

Det er viktig å påpeke at dette baserer seg på avgrensninger, vurderinger og tolkninger gjort av meg. Min bakgrunn, mine holdninger, forventninger, oppfattelser, erfaringer etc. påvirker hvordan resultatet har blitt/hva som framstår som resultatet. Andre forskere med annen bakgrunn hadde sannsynligvis prioritert, valgt og tolket annerledes.

Funnene/resultatene jeg kom fram til gjennom studien av tekstene er kan oppsummeres i disse punktene:

Innhold og karakteristikk av tekstene

- Innholdet fra de to fagene blir koplet sammen i teksten på tre forskjellige måter; ved bare å fokusere på det ene faget, ved å plassere de to fagene hver for seg og til slutt ved fletting. Det er også slik at tekstene som fletter de to fagene sammen har den høyeste gjennomsnittskarakteren.
- Elevene har generelt sett en god forståelse av sjangeren fagartikkel, et gjennomgående svakhetstrekk er at mange posisjonerer seg selv som elev i teksten.

- Stilistisk er tekstene relativt like. De aller fleste tekstene har en saklige og informativ stil uten å være utpreget formelle. Vi finner imidlertid også enkelte tekster som har skjønnlitterære og formelle stiltrekk.
- Tekstene er generelt gjennomførte og enhetlige ved at tema, problemstilling, innhold, stil og bruk av kilder henger sammen og bygger opp under hverandre.

Kildebruk:

- Det de fleste av elevene henviser til kilden minste én gang ved sitat eller referat. Oftest er det sitat som får henvisning.
- De fleste elevene velger parenteshenvisning. Kun syv av 29 velger fotnoter. For øvrig varierer det hvor detaljerte henvisningene er.
- Elevene er konsekvente i måten de bruker kildehenvisninger på.
- Sitat og referat blir innlemmet i teksten på hovedsakelig fire måter; ved eksemplifisering, underbygging, definering og som virkemiddel. Flere elever bruker såkalt "avansert referat" som innebærer å flette et sitat sammen med et referat innenfor en og samme setning.

Dette er funnene jeg har kommet fram til etter studie av tekstene. Selv om dette kapittelet i seg selv kan sies å være et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg i kapittel 7 gi en overordnet konklusjon. Først vil jeg imidlertid diskutere om samarbeidsprosjektet har oppnådd sin hensikt.

6. Avsluttende diskusjon

I det forrige kapittelet drøftet jeg hvordan elevene taklet utfordringene de møtte i den tverrfaglige skrivesituasjonen. Funnene mine er oppsummert gjengitt i kapittel 5.3. Men hva tyder disse funnene på? Kan vi si at prosjektet har vært vellykket? Har elevene kommet noe lengre på veien mot akademisk skriving?

Det lærerne først og fremst la i begrepet *akademisk skriving* var skriving med kilder. De hadde to hensikter med prosjektet (jamf kapittel 4.2). De ønsket at elevene skulle:

- bli bedre til å finne kilder og være kildekritiske til dem
- bli flinkere til å bruke kildene aktivt i teksten

Det å undersøke i hvilken grad elevene har nådd disse målene ville kunne si oss noe om de har kommet noe lengre på veien mot akademisk skriving. Men det er ikke begge faktorene det en mulig å undersøke ut i fra det materialet jeg har. Om elevene har blitt mer kildekritiske eller bedre til å finne gode kilder noe som er vanskelig å lese ut av tekstene, siden dette er også ferdigheter som gjerne er relevante i en tidligere fase enn selve skriveprosessen. Jeg har heller ikke materiale til å si noe om på hvilket stadium elevene var før samarbeidsprosjektet startet, og kan derfor ikke si noe om de har hatt en utvikling på dette området. Men jeg har imidlertid lyst til å vise et utdrag fra en elevs litteraturliste hvor han kommer med en liten tilleggsopplysning som i det miste vitner om en bevissthet omkring kildekritisk.

Wikipedia.com (Norsk filmhistorie) **vil nevne at jeg har vært kritisk ved bruk av Wikipedia.** (*Kristoffer s.3. min utheving*)

Noe som imidlertid kommer tydelig fram i tekstene er det andre punktet ovenfor, bruk av kildene. Av de to hensiktene er dette det aspektet som det ble fokusert mest på i samarbeidsprosjektet, og i forrige kapittel drøftet jeg hvordan elevene brukte kilder i den siste teksten de skrev, fagartikkelen. For å kunne si noe om elevene har hatt noen utvikling på dette området vil jeg sammenligne disse funnene med elevenes kildebruk i den aller første teksten de skrev i begynnelsen av prosjektperioden. Som jeg beskrev i kapittel 4 var dette en kartleggingstekst elevene skrev før de hadde hatt noen som helst undervisning i kildebruk og

kildeskriving. Derfor sier den noe om på hvilket nivå elevene var før samarbeidsprosjektet startet. Fagartikkelen var den siste teksten elevene skrev, og sier dermed noe om hva de kan etter gjennomføringen av prosjektet. På den måten kan en slik sammenligning gi oss indikasjoner på om prosjektet har hatt noen effekt. Noen forbehold finnes det allikevel ved en slik undersøkelse. For det første er ikke tekstene av samme omfang. Kartleggingstekstene ble skrevet i en skoletime mens ved fagartikkelen hadde elevene fem timer til rådighet, og god forberedelsestid. Ved kartleggingsteksten skulle elevene også kun bruke én kilde. For det andre var det en del av elevene, nærmere bestemt seks par som skrev kartleggingsteksten sammen. Fagartikkelen var en individuell skriveoppgave, selv om mange hadde samarbeidet om forberedelsene. Sist men ikke minst skiller disse tekstene seg på hvordan de ble vektlagt. Kartleggingsteksten var en øvelse, den skulle ikke bli vurdert eller få karakter mens fagartikkelen skulle få to karakterer, en i norsk og en i historie, som begge teller ganske mye på standpunktkarakteren. Fagartikkelen var i høyeste grad en presentasjonstekst, mens kartleggingsoppgaven er nærmere grensen mot tenkeskriving. Alle disse forholdene, og kanskje særlig det siste, påvirker hvordan elevenes beherskelse av kildeskriving framstår i tekstene. Blant annet legger de fleste mer flid og arbeid i skrivingen og henvisningene når tekstene (og bruken av kilder) skal vurderes. Jeg finner det allikevel fruktbart å gjennomføre en slik undersøkelse.

I forrige kapittel drøftet jeg tre aspekter ved elevenes kildebruk; *når* de henviste til kildene, hvordan de *teknisk* gjorde det, og hvordan de *innlemmet* sitat og referat i den løpende teksten. Det området som vi kan se klarest at elevene har hatt en utvikling fra den første teksten de skrev, er på det tekniske. I fagartikkelen var det 23 av 29 som henviste til kildene gjennom parentes eller fotnoter, i kartleggingsteksten finner vi forsøk på dette i kun fire av de totalt 18 tekstene selv om alle inneholder sitater og referater (dette var noe som eksplisitt ble krevd av oppgaveteksten jamf. kapittel 4.2.4). Av de fire henvisningene er det én som har parenteshenvisninger som dette etter et sitat:

Man måtte da ganske visst gi avkall på å skrive «typer» - alle sammen er skrevne før – «karakterer» som man treffer hver dag på fisketorget. (Tema 2, s. 492, linje 34-36)
(Henriette og Nathalie. "Kartleggingsteksten")

To andre bruker fotnoter, mens en elev plasserer en stjerne etter hvert sitat, og nederst på siden forklarer hun hva denne betyr:

«Da han ikke torde åpenbare denne latterlige grunn til å drepe et fremmed dyr, måtte han tåle at hver og en holdt det for et utslag av simpel ondskap»*.

*Sitat er hentet fra Knut Hamsuns «Fra det ubevisste sjeleliv» i læreboken Tema 2, side 492-494. (Lise. "Kartleggingsteksten")

Alle utenom én tekst har litteraturliste, men det varierer hvor detaljert denne er. På det minste er det kun læreboka som utdraget står i som er ført opp:

Kilde: Tema 2 (*Morten. "Kartleggingsteksten"*)

Men de fleste har en relativt utbrodert variant som dette eksempelet:

Kilde: teksten er et utdrag fra en artikkel av Knut hamsun, men tittel "Fra det ubevisste sjeleliv". Tema 2, Norsk for VK 1, S. 492.294. Det norske samlaget, Oslo 2006. (*Kristoffer. "Kartleggingsteksten"*)

Det er få som markerer titler på bøker eller verk med kursiv, men derimot er det en del som bruker dette tekstformatet på sitatene sine (se utdrag fra *Henriette* og *Nathalie* ovenfor). Det er heller ingen som setter sitat over tre linjer i eget avsnitt med mindre tekststørrelse. Begge disse elementene var elevene flinke på i fagartikkelen.

I det store og hele viser kartleggingstekstene at elevene kan noe om henvising og referering til kilder fra før, og det er positivt at mange gjør et forsøk på å vise til kilden selv om det er gjennom egne ord og ikke ved fagkonvensjoner (se eksempelet fra Kristoffers litteraturliste). Dette viser at elevene i det minste har en bevissthet om at mottakeren trenger å vite noe om kilden. Men i forhold til fagartikkelen er den tekniske biten på en mye lavere nivå. De fleste henviser ikke til kildene i den løpende teksten, og de som gjør det er heller ikke konsekvente. Ved ett sitat setter de opp fotnote, ved et annet ikke. Felles for alle de fire som i det hele tatt henviser, er at de gjør dette kun ved sitat. Ingen henviser til kilden ved referat. Her kan vi se en antydning til en utvikling fram mot fagartikkelen, hvor det er syv elever som henviser ved referat (jamf. Kapittel 5.2.1?). Men dette tallet er fortsatt så lavt at jeg ikke vil slå fast at dette er en følge av samarbeidsprosjektet.

I kapittel 5 viste jeg hvordan elevene innlemmet sitater og referater på ulike måter i fagartikkelen (ved eksemplifisering, underbygging, definisjon og som virkemiddel.) Det er ikke mulig å gjøre noen direkte sammenligning med kartleggingsteksten i forhold til disse

siden de to tekstene er forskjellige både i omfang, oppgavetype og tilgangen på ulike kilder. Men noen antydninger til utvikling kan vi merke oss. For eksempel er det bare i fagartikkelen at elevene bruker sitat som virkemiddel. Men å konkludere med at dette er et resultat av samarbeidsprosjektet finnes det ikke nok grunnlag for. Kanskje heller tvert i mot. For generelt sett er elevene flinke allerede i kartleggingsteksten til å sette sitatene inn i sammenhengen først og fremst ved å kommentere dem. Få blir hengende i løse lufta. Det er også flere som innlemmer sitat på en avansert måte. Det vil si å begynne en setning med egne ord, og så fullføre med et sitat som i slutten av dette utdraget:

Slik jeg oppfatter det han [Hamsun] skriver, får han en underlig følelse når Turgenjev beskriver jenta som omfavner treet, men han kan ikke forklare det. Han føler også med Heine, som sier at han «...stundom hørte og følte vingeslag over sitt hode når han skrev.» (*Mathias*)

Totalt sett mener jeg at det er grunnlag for å si at elevene har kommet et steg nærmere akademisk skriving i betydningen kildebruk gjennom dette samarbeidsprosjektet. Selv om kartleggingstekstene viser at de kunne noe om kildebruk fra før, henviser de til kildene oftere, mer konsekvent og mer i henhold til tradisjonelle konvensjoner i fagartikkelen. De to lærerne mente selv, etter at prosjektet var gjennomført, at elevene hadde lært noe og blitt bedre til å bruke kilder. Men, som de også påpekte, er det nødvendig med stadig repetisjon for kunnskapen og ferdighetene skal holdes ved like.

Så prosjektet kan ut i fra dette aspektet, det kildemessige, sies å være vellykket. Elevene var bedre til å bruke kilder etter at samarbeidsprosjektet var gjennomført. Men håndteringen av kilder var bare én av utfordringene ved dette tverrfaglige skriveprosjektet. Som jeg gjorde rede for i innledningen fører det tverrfaglige aspektet med seg utfordringer i forhold til å kople de to fagene sammen, både innholdsmessig og stil- og sjangermessig (jamf. kapittel 5). Det å kunne undersøke om elevene har hatt noen utvikling på dette området er ikke mulig, siden mitt materiale ikke utgjør noe godt sammenligningsgrunnlag for disse aspektene. Ikke i noen av tidligere tekstene elevene skrev er norsk og historie koplet sammen i samme tekst som i fagartikkelen, ingen har tilsvarende lik sjanger, og det at mange har samarbeidet om skrivingen vanskeliggjør en individuell sammenligning av stil og skrivemåte. Men jeg har allikevel lyst til å diskutere hva det tverrfaglige aspektet kan tenkes å ha bidratt til generelt sett. For hvorfor er det nødvendig å ha et *tverrfaglig* skriveprosjekt? Lærer ikke elevene kildebruk like bra selv om de bare gjør det innen ett av fagene? Jeg finner hovedsakelig tre

områder som kan være konsekvenser av tverrfaglighet. Det tenkes at tverrfaglighet har bidratt til at:

- Elevene har blitt gjort oppmerksom på at det er ulike tradisjoner i ulike fag. Det er en erfaring de kan ta med seg videre.
- For enkelte har kanskje det tverrfaglige aspektet bare bidratt til forvirring og frustrasjon. Mange elever har kanskje mer enn nok med å konsentrere seg om ett fag av gangen, og da kan den tverrfaglige koplingen virke overveldende og uoppnåelig.
- På den andre siden kan det tverrfaglige fokuset ha gjort at elevene har fått øynene opp for at det eksisterer linker og sammenhenger mellom de to fagene. Her er vi inne på noe av det viktigste tverrfaglighet kan bidra til i dagens skole. Tverrfaglig samarbeid kan gjøre elevene oppmerksomme på at det de lærer i ett fag kan de også dra nytte av og bruke i et annet. På denne måten kan eventuell frustrasjonen faktisk kanskje dempes i og med at elevene ser at de faktisk har nytte av det de lærer.

Totalt sett vil jeg si at samarbeidsprosjektet har vært vellykket. Elevene har kommet noe lenger på veien mot akademisk skriving. Klarest er nok dette i forhold til kildehåndtering og kildebruk, men betydningen av det tverrfaglige aspektet skal ikke undervurderes. Særlig i forhold til videre utdanning og yrkerskarriere er både tverrfaglighet og kildebruk viktig.

7. Konklusjon

”Kildebruk og kildekritikk - På vei mot akademisk skriving i norsk og historie” var navnet på samarbeidsprosjektet som utgjorde casen i denne studien. Jeg har gjennom denne masteravhandlingen undersøkt hvilke utfordringer elevene møtte i forbindelse med skrivingen av en tverrfaglig tekst i norsk og historie. Gjennom studie av tekstene har jeg forsøkt å svare på hvordan elevene løser utfordringen med å kople innholdet fra både norsk og historie i en og samme tekst, hvordan det tverrfaglige aspektet har påvirket sjanger og stil, og hvordan elevene håndterer kildebruk.

Funnene mine viser at de fleste av elevene klarte å kople norsk og historie sammen i tekstene på en god måte. De hadde også en god forståelse av sjangeren fagartikkel, og stil og skrivemåte var konsekvent gjennomført i tekstene. Elevenes kildebruk var også generelt sett bra, men dette er noe som krever stadig repetisjon for å holdes ved like.

Målet med denne avhandlingen er ikke å presentere sannheten om, eller oppskriften på hvordan et tverrfaglig prosjekt skal gjennomføres. Hensikten er snarere å gi lite bilde av virkeligheten og på denne måten bidra til økt innsikt og kunnskap. Gjennom dette er denne avhandlingen et lite bidrag til skriveforskningen, ved at det overordnet sett handler om skriving. Den er et lite bidrag til forskningen innenfor tverrfaglighet ved at casen i denne avhandlingen er et samarbeidsprosjekt mellom historie og norsk, og at elevene skal kople de to fagene sammen i en og samme tekst. Til sist er det et lite bidrag til forskning på bruk av kilder ved at samarbeidsprosjektet også fokuserer på dette.

Siden temaene for denne avhandlingen, tverrfaglig skriving og kildebruk, er områder hvor det trengs ytterligere forskning, og som er stadig mer aktuelt i dagens samfunn og skole, håper jeg at denne studien også kan inspirere til videre forskning. Den var i hvert fall inspirerende å jobbe med.

Litteratur

- Andersen, Svein S. (1997): *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aftenposten (2008):
- Berge, Kjell Lars (1988): *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.
- Berkenkotter, Carol og Huckin, Thomas N. (1997): "Da klokka klang... Om å lære seg fagsjangerer i skole og på universitet." i Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. s. 112-129. Oslo: LNU / Cappelen Akademiske forlag.
- Braanaas, Nils (red.) (1994): *Drama – som samarbeidsmåte i skolefagene, tverrfaglig arbeid og prosjektundervisning*. Oslo: Landslaget Drama i skolen
- Britton, James, Tony Burgess, Nancy Martin, Alex McLeod og Harald Rosen (1975): *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Bøe, Jan Bjarne (1995): *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, Jan Bjarne (2002): *Bildene fra fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, Olga (1993): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk. 2. utgåva*. Oslo: Samlaget
- Dysthe, Olga og Frøydis Hertzberg (2006): "'Skriv alt du vet om...' Bruk av mikrooppgaver i undervisningen" i Helge Strømsø, Kirsten Hofgaard Lycke og Per Lauvås (red.): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga og Frøydis Hertzberg (2007): "Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag?" i Synnøve Matre og Torlaug Løkensgard Hoel (red.): *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole*. s. 10-28. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2000): *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eco, Umberto (1979): *The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson
- Eidsaa, Randi Margrethe og Helge Andreas Pareli Notland (2006): *Spektro/Musikal. Om tverrfaglige prosjekt i skolen med utgangspunkt i musikk, kreativitet og estetikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eik, Liv Torunn (1999): *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Engh, Christine (2008): "Forskere tatt i juks på etikkeksamen" i Aftenposten.no 30.04.08 URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2399446.ece> [Lesedato 03.05.08]
- Flyum, Karl Henrik (2004): "Skriveverksted". URL: <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/5AM-ifiH04.pdf> [lesedato:06.02.2008]

- Freedman, Aviva (1987): "Learning to write again: Discipline-Specific Writing at University." i *Carleton Papers in Applied Language Studies*. nr. IV. s. 95-115.
- Fulwiler, Toby (1991): "Skriving på tvers av faggrensene" i Eva Bjørkvold og Sylvi Penne (red.) *Skriveteori*. Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag AS.
- Glomnes, Eli (2006): "Hva lærer en av å skrive? Noen betraktninger om skriving og læring." i *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*. nr. 1, s. 48-51.
- Hanssen, Merete (1998): *Når skoleskriving blir kommuniserende. Om elevautonom vurdering av elevtekster i videregående skole – sett i lys av sjangerbegrepet. En kasusanalyse*. Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, Frøydis (1995): "Uttalte og uuttalte normer for vitenskaplig skriving." i Egil Børre Johnsen (red): *Virkelighetens forvaltere*. s. 187-205. Oslo: Universitetsforlaget
- Hertzberg, Frøydis (2001): *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeheerskelse*. Rhetorica Scandinavia nr. 18. s. 92-105
- Hertzberg, Frøydis (2006): "Skrivekompetanse på tvers av fag" i Eyvind Elstad og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. s. 111-126. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997): "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar." i Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. s. 3-44. Oslo: LNU / Cappelen Akademiske forlag.
- Hoëm, Torill Frafjord (2004): *Hvem skriver Per og Lisa til? På jakt etter spor av modellesere i elevtekster*. Masteroppgave i lesevitenskap. Høgskolen i Stavanger.
- ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling): Prosjektbeskrivelse: "Fagskriving i grunnopplæringen (FAGER)": URL: http://www.ils.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/klasseromsforsk_1/nordiskdidaktikk.html [lesedato: 04.02.2008]
- Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh og Per Arne Michelsen. (2003a): *Tema 3. Norsk for VK2..* Oslo: Samlaget.
- Jansson, Benthe Kolberg, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh, Per Arne Michelsen og Arne Aronsen (2003b): *Tema 3. Norsk for VK2. Elevens ressursbok*. Oslo: Samlaget.
- Jensen, Bernard Eric (1990): "Historie i og uten for skolen. Fordrer temaet er historiedidaktisk paradigmeskift?" i *Historiedidaktikk i Norden*. nr 4. s. 129-167.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kjeldstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knain, Erik (2005): "Skriving i naturfag: mellom tekst og natur" i NorDiNa. Nordic studies in Science Edukation. S. 70-80.

- Kunnskapsløftet. (2006) Læreplan i norsk. URL:
http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Lareplan.aspx?id=2100&laereplanid=114245 [lesedato: 05.02.2008]
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) *Læreplan for videregående opplæring. Eldre historie. Nyere historie*. Reform 94. URL:
http://udir.no/upload/lareplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_eldre_nyere_historie.rtf [lesedato: 05.02.2008]
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Læreplan for videregående opplæring. Norsk*. Reform 94. URL:
http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/lareplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_norsk.rtf [lesedato: 05.02.2008]
- Martin, J.R, Frances Christie og Joan Rothery (1987): "Social Processes in Education. A Reply to Sawyer and Watson (and others)" i Ian Reid (red.) *The Place of Genre in learning. Current Debates*. Deakin University: Centre for Studies in Literary Education. s. 58-82
- Mattern, Susan (2004): "Rome and the Enemy: Imperial Strategy in the Principate." i Craig B. Champion (red.): *Roman Imperialism. Readings and Sources*. Blackwell Publishing.
- Maagerø, Eva og Dagrunn Skjelbred (2007): "Skriving som grunnleggende ferdighet i fagene. Hvilken hjelp gir lærebøkene?" i Synnøve Matre og Torlaug Løkensgard Hoel (red.): *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. s. 307-320. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- NWP (2008): *National Writing Prosjekt*. "Mission statement." URL:
<http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about/mission.csp> [lesedato: 27.04.08]
- Nystrand, Martin (1997): "Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere" i Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. s. 130-152. Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rampolla, Mary Lynn (2004): *A Pocket Guide to Writing in History*. Boston, New York: Bedford/St.Martins.
- Seip, Jens Arup (1988): *Om å skrive hovedoppgave. Historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, Svein (2001): "Innledning: skole, kunnskap og fag." i Svein Sjøberg (red.) *Fagdebattikk – fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Skram, Harald Frode (1992): "'Historieundervisningsprosjektet' HUP" i *Skole i Norden. Tema. Historieundervisning*. nr. 1. Nordisk Ministerråd. s. 8-11
- Solstad, Jan Karl (red.), Wenche Rønning og Eivind Karlsen (2003): *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport for prosjektet "likeverdig skole i praksis"*. Nordlandsforskning, NF-rapport nr. 24/2003. URL:
http://www.nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202003/rapp_24_03.pdf [lesedato: 28.04.08]
- Svennevig, Jan (2001): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Vassli, Idar (2008): *KRL-faget og ulike former for tverrfaglig arbeid i grunnskolen*. URL: <http://www.krlnett.no/art/index.php?nid=1&vis=66> [lesedato: 30.04.08]
- Vikøyr, Harald (2005): "20 BI-studenter tatt i juks. Klippet og limte på eksamen." i VG nett URL: <http://go.vg.no/cgi-bin/go.cgi/tips/http://www1.vg.no/pub/vgart.php?artid=103707> [Lesedato: 03.05.08]
- Watson, Ken og Wayne Sawyer (1987): "Questions of Genre" i Ian Reid (red.) *The Place of Genre in learning. Current Debates*. Deakin University: Centre for Studies in Literary Education. s. 46-57.
- Yin, Robert K. (2003): *Case study reasearch: design and methodes*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Øyslebø, Olaf (1978): *Stil- og språkbbruksanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Informert samtykke

Jeg gir herved tillatelse til at tekster jeg har skrevet kan brukes i Siri Gran Østerns master-avhandling i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo.

Jeg har fått informasjon om studien og er inneforstått med at:

- deltagelsen er frivillig og at samtykket kan trekkes tilbake
- skolen, lærere og elever vil bli anonymisert
- avhandlingen ikke vil inneholde sensitive personopplysninger

Sted og dato

Underskrift

Bakketoppen videregående skole
Heldagsprøve tirsdag 4. desember 2007

Særemnet norsk og historie 3n

Faglærere:

Kari Nordmann (norsk)

Ola Nordmann (historie)

Tillatte hjelpemidler:

1. Romanene
2. 2 A4-ark med notater (på begge sider, men ikke som sammenhengende tekst)
3. Ordbøker

Oppgave:

Skriv en fagartikkel der du svarer på den problemstillingen du har laget og der du bruker kildene aktivt. Teksten din skal være på maksimum 3 sider (med linjeavstand 1,5 og fontstørrelse 12).

Vi skal vurdere i hvilken grad du:

- Presenterer problemstillingen din og svarer på den (norsk og historie)
- Organiserer teksten på en formålstjenlig måte (norsk)
- Behersker korrekt kildebruk ved at du siterer og refererer kildene i den løpende teksten og oppgir kildene på riktig måte i kildelisten (norsk og historie)
- Bruker romanene aktivt som kilder (norsk)
- Behersker korrekt og god skriftlig norsk (norsk)

Husk å lagre teksten (underveis og til slutt)

Lykke til!

Vedlegg 3**Vurdering av særemnet**

Faglig innhold:	Norsk	Historie
<ul style="list-style-type: none"> • Klar innledning og presentasjon av problemstillingen • Godt svar på problemstillingen med gode eksempler og gode begrunnelser (norsk- og historiefaglig) • God forståelse av sjangeren fagartikkel 		
Struktur (gjelder bare norsk)		
<ul style="list-style-type: none"> • God organisering i innledning, hoveddel og avslutning • Behersker avsnitt • Tittel • Paginering 		
Språk (gjelder bare norsk)		
<ul style="list-style-type: none"> • Ordvalg • Rettskriving • Setningsstruktur • Tegnsetting 		
Kilder		
<ul style="list-style-type: none"> • Viser direkte til kildene i teksten • Behersker bruk av parentes eller fotnoter i den løpende teksten • Gode kilder • Kildene er riktig oppført i litteraturlisten 		
Helhetlig vurdering:		
Forslag til karakter:		